Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei
Departamentul de Didactica ştiinţelor socio-umane
Universitatea Babeș-Bolyai

Colecția Didaxologia

2

100 de ani de experiență didactică românească la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca

Studii de caz, Analize, Recenzii

Coordonatori:
Cosmin Prodea și Mirela Albulescu

Presa Universitară Clujeană

COORDONATORI:
Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

•

100 DE ANI DE EXPERIENȚĂ DIDACTICĂ ROMÂNEASCĂ LA UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI DIN CLUJ-NAPOCA

Studii de caz | Analize | Recenzii

COORDONATORI:
Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

100 DE ANI DE EXPERIENȚĂ DIDACTICĂ ROMÂNEASCĂ LA UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI DIN CLUJ-NAPOCA

Confluențe | Restituiri | Studii de caz | Analize | Recenzii

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2019

Referenți științifici:
Prof. univ. dr. Călin Felezeu
Prof. univ. dr. Cristian Stan

ISBN 978-606-37-0790-5

© 2019 Coordonatorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

CUPRINS

Cuvânt înainte 7

Prof. univ. dr. Călin FELEZEU, Prof. univ. dr. Stan Nicolae CRISTIAN

100 de ani de la înființarea
Universității Naționale a Daciei Superioare.....11

Elena Andreea TRIF-BOIA

Educația și dimensiunile ei
în *Îndreptarul metodic* al lui Onisifor Ghibu 29

Mihaela OROS

Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori
în perioada interbelică. Facultatea de Litere.....47

Anca PORUMB

Lizibilitate și comprehensiune în didactica lecturii.....55

Maria-Nicoleta CIOCIAN

Interferențele paradigmei constructiviste în educație.....69

Livia Georgeta SUCIU

La centenar. Radu Stanca și „Problema cititului”:
o problemă de educație literară.....93

Mircea BREAZ

Pedagogia lui Isus – sursă și fundament în didactica religiei.....123

Nicoleta MARȚIAN

Universitatea „Babeș-Bolyai": promotor al plurilingvismului și al pedagogiei interculturale.....137

Anamaria MARC, Raluca POP

Aspecte referitoare la conștientizarea lingvistică în *Limba română* de Sextil Pușcariu.....153

Ioana TĂMĂIAN

CUVÂNT ÎNAINTE

PROF. UNIV. DR. CĂLIN FELEZEU

Încheierea Primului Război Mondial a adus cu sine profunde transformări la nivel național, social, economic și cultural. Desăvârșirea unității naționale românești prin actul de la 1 decembrie 1918 a deschis calea unor profunde prefaceri, între care și aceea a unei dezvoltări educaționale superioare. Se puneau bazele primei universități românești la Cluj în 1918. Profesorul Sextil Pușcariu, unul dintre pionierii fondatori ai Universității, într-un discurs de mare impact, adevărat manifest cu privire la rolul și locul universității, afirma:

> „Menirea principală a universității este și va trebui să rămână cea de școală superioară care are să pregătească generațiile viitoare de muncitori intelectuali, cultivând învățământul clasic. Universitatea nu are voie însă să se restrângă la activitatea aceasta școlară, mai mult reproductivă, ci ea are și misiunea de a fi un lăcaș al cercetărilor originale. Universitatea românească, cel puțin pentru un șir de ani, până când vom avea și noi, ca popoarele cu o cultură veche, o pleiadă de învățați în afară de cadrele universitare, mai are o a treia datorie de îndeplinit, cea de popularizare a științei".

Acest text devine temelia funcționării Universității clujene bazate pe triada de aur: predare – cercetare – popularizarea științei. Plecând de la acest postulat al unuia dintre părinții fondatori ai învățământului superior clujean, cadrele didactice din cadrul Departamentului de Didactica Științelor Socio-Umane, sub coordonarea directorului său, conferențiar universitar doctor Cosmin Prodea, au elaborat un volum colectiv prin care să reflecte experiența didactică

centenară la Universitatea „Babeș-Bolyai" și direcțiile noi prin care predarea trebuie sa întâmpine viitorul. Ne aflăm în fața unui meritoriu travaliu științific pin care colegii noștri au dorit să vină în întâmpinarea centenarului și să le propună studenților și profesorilor teme inedite de reflecție. A fost ales un spectru foarte larg, de la istorie, la filologie și de la psihologie, la pedagogie. Prin pasiune și studiu amănunțit au validat, încă o dată, în totalitatea lor, renumele Departamentului de Didactica Științelor Socio-Umane. Considerăm că toți cei care, cu pasiune și cu mult efort, au lucrat în domeniul vast al științelor socio-umane, au reușit să creeze un volum unitar și relevant.

Cu ajutorul acestui colectiv larg de cadre didactice, format din cercetători consacrați sau în curs de consacrare, credem că, prin acest volum, li se oferă cititorilor și publicului interesat un tablou nuanțat și sintetic asupra primului veac de exercițiu didactic la universitatea noastră. S-a reușit îmbinarea, în paginile volumului, a perspectivei istorice cu cea de tip critic-evaluativ, venite din partea unor experți în diferitele ramuri ale didacticii științelor socio-umane.

În consecință, plecând de la validarea științifică a textelor din volum, recomandăm cu căldură editurii Presa Universitară Clujeană publicarea acestui volum care, cu siguranță, va deveni un îndreptar pentru cei avizați.

* * *

PROF. UNIV. DR. STAN NICOLAE CRISTIAN

Volumul *100 DE ANI DE EXPERIENȚĂ DIDACTICĂ ROMÂNEASCĂ LA UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI" DIN CLUJ-NAPOCA Studii de caz. Analize. Recenzii* constituie o prezență binevenită și necesară în spațiul publicistic de specialitate. Reunind în paginile sale

o serie de studii și analize robuste din punct de vedere epistemologic, dar și provocatoare în același timp, volumul acoperă o paletă largă de preocupări incluzând în structura sa atât articole vizând istoria pedagogiei românești, dintre care amintim problematica învățământului clujean la Universitatea națională a Daciei Superioare sau pregătirea viitorilor profesori în perioada interbelică în această instituție, cât și topici legate de cele mai actuale preocupări din sfera fenomenului educațional, precum tema lizibilității și a comprehensiunii în didactica literaturii, influențele paradigmei constructiviste în educație sau importanța promovării plurilingvismului și a dimensiunii interculturale a acestuia.

Remarcăm, în acest context, faptul că studiile cuprinse în acest volum sunt bazate pe o riguroasă documentare bibliografică, au o înaltă ținută științifică și oferă valoroase deschideri atât în plan teoretic, cât și practic-aplicativ, motiv pentru care apreciem că această apariție publicistică reprezintă o importantă sursă de informare și de reflecție pentru cadrele didactice, studenți și pentru toți cei interesați de domeniul educației.

100 DE ANI DE LA ÎNFIINȚAREA UNIVERSITĂȚII NAȚIONALE A DACIEI SUPERIOARE

ELENA ANDREEA TRIF-BOIA

Lector universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane
boia_andreea@yahoo.com

Rezumat

Anul 2019 marchează aniversarea celor 100 de ani de la înființarea primei universități românești din Transilvania, Universitatea națională a Daciei Superioare din Cluj. Actul a fost realizat în condițiile destrămării Imperiului Austro-Ungar și a proclamării pe 1 decembrie 1918 a unirii Transilvaniei, a Maramureșului, a Banatului și a Crișanei cu România. Studiul de față prezintă etapele fondării acestui așezământ cultural, cu momentul inaugurării sale oficiale, prin prezența M. S. Regele Ferdinand I, a Reginei Maria și a unor importante personalități politice și culturale din țară și din străinătate. O atenție specială a fost acordată și demersurilor prealabile ale românilor din provincia intracarpatică de constituire a unei instituții de învățământ superior în limba română.

Cuvinte-cheie: *Universitatea națională a Daciei Superioare, învățământ universitar, populație românească, Transilvania, centenar.*

Abstract

100 Years Since the Establishment of the Upper Dacia National University. The year 2019 marks the 100th anniversary of the establishment of the Upper Dacia National University of Cluj, the first Romanian university in Transylvania. Its foundation was carried out as a result of the break-up of the Austro-Hungarian Empire and the

proclamation on December 1, 1918 of the unification of Transylvania, Maramureș, Banat and Crișana with Romania. This paper presents the developmental stages of this cultural settlement and the moment of its official inauguration in the presence of M. S. King Ferdinand I, Queen Mary and of important political and cultural personalities in the country and abroad. In addition, a particular emphasis was placed on the prior steps took by Romanians from the inner Carpathian area in their efforts to establish a higher education institution conducted in the Romanian language.

Keywords: *Upper Dacia National University, university education, Romanian population, Transylvania, centenary.*

INTRODUCERE

Tradiția universitară clujeană își are originile în Colegiul Major Iezuit, înființat în secolul al XVI-lea de către principele Transilvaniei și rege al Poloniei, Ștefan Báthory, după modelul universităților europene consacrate ale vremii. Având ca limbă de predare latina, instituția oferea absolvenților săi titlurile de *baccalaureus*, *magister* și *doctor* (Ion-Aurel Pop, Doru Radosav, Ionuț Virgil Costea et al. 2012, p. 20).

De-a lungul timpului, istoria Universității a cunoscut perioade tensionate, activitatea acesteia fiind întreruptă în repetate rânduri, iar ea, restructurată și reînființată (*Vezi* Ion-Aurel Pop, Doru Radosav, Ionuț Virgil Costea et al., 2012). Pentru români, punctul culminant l-a avut anul 1919 când, ca urmare a realizării României Mari, a fost posibilă înființarea primei instituții de învățământ superior din Transilvania cu predare în limba română, Universitatea din Cluj, denumită mai târziu, în 1927, Universitatea „Regele Ferdinand I".

Studiul de față analizează momentul înființării instituției românești de învățământ superior, oferind și o scurtă incursiune în istoria demersurilor intelectualilor din Ardeal în această direcție. Din punct de vedere bibliografic, o sursă importantă o reprezintă

cercetările celor care și-au asumat dificila sarcină de preluare și organizare a noii instituții de învățământ, de la analizele profesorului și militantului pentru drepturile poporului român din Transilvania, Onisifor Ghibu, cel care, în calitate de secretar general al Resortului de Instrucție din Consiliul Dirigent, a realizat efectiv preluarea Universității din Cluj la 1919, până la considerațiile lui Vasile Pârvan privind posibilitatea reorganizării Universității din Cluj, unele dintre cele mai importante referitoare la acest subiect, sau până la rapoartele primului rector al Universității, Sextil Pușcariu. În paralel, au fost consultate publicațiile periodice ale vremii și investigațiile unor cercetători contemporani.

ÎNCERCĂRILE ROMÂNILOR DIN TRANSILVANIA DE ÎNFIINȚARE A UNEI INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Dorința românilor de a avea o instituție de învățământ superior în limba lor a fost exprimată încă din prima jumătate a secolului al XIX-lea, manifestându-se mai intens în perioada pașoptistă. Astfel, în al doilea deceniu al acelui veac, Dimitrie Țichindeal (1775-1818), preot, scriitor și pedagog român, considera că inaugurarea Școlii normale din Arad, în anul 1812, trebuie să fie piatra de temelie a unui lung proces care să vizeze înființarea unui Seminar și a unei Academii, ambele destinate românilor din provincia intracarpatică[1].

Izbucnirea valului de revoluții de la 1848 a readus tema în atenția opiniei publice, înregistrându-se o intensificare a eforturilor intelectualității românești de atingere a acestui deziderat. În cuprinsul

[1] „De un seminar încă trebuie gândit,/ Și pe lângă el un mare convict./ Ba și de o Academie,/ Care să fie./ Unde românii vor învăța/ Pe Francisc I-ul vor lăuda". *Apud* Onisifor Ghibu, *Universitatea Daciei Superioare*, în *Transilvania, Banatul, Crișana și Maramureșul*, 1918-1928, vol. II, Cultura Națională, București, 1929, p. 850.

Petiției naționale, document adoptat în cadrul Adunării naționale de la Blaj din 3/15 mai 1848, punctul 12 exprima necesitatea întemeierii unei universități românești cu subvenție de la stat, dar liberă în alegerea conducerii și a personalului:

> „Națiunea română cere înființarea școalelor române pe la toate satele și urbile, a gimnazielor, institutelor militare și tehnice și a seminariilor preoțiesci, precum și a unei Universități române dotate din casa statului în proporțiunea poporului contribuiente, în dreptul deplin de a-și alege directorii și profesorii, și de a sistematisa invetiaturile după un plan scolasticu și cu libertate de a invetia" (Apud Bocșan, Nicolae; Mitu, Sorin; Nicoară, Toader; Vese, Vasile, 1998, p. 63).

Însuși Avram Iancu, comandantul armatei românilor transilvăneni, a dispus prin testament ca toate bunurile sale mobile și imobile „*să treacă în folosul națiunii, pentru ajutor la înființarea unei Academii de drepturi*" (Onisifor Ghibu, 1929, p. 853).

Chiar dacă revoluția a fost înfrântă, acest obiectiv nu a fost abandonat. Astfel, în perioada 1849-1851, personalități ecleziastice și laice precum Ep. Andrei Șaguna, Ep. Alexandru Sterca Șuluțiu, Timotei Cipariu, A. Treboniu Laurian sau Simeon Bărnuțiu au înaintat autorităților vieneze scrisori prin intermediul cărora subliniau importanța educației și solicitau satisfacerea cerințelor poporului român de a avea instituții de învățământ superior. Pe 1 septembrie 1849, de pildă, „*Deputații națiunii române*" se adresau Ministerului Cultelor cu rugămintea de „*a deschide Românilor... o facultate juridică naționale în Blasiu cu 1 Octombre a.c.*", indicând obiectele de studiu și numărul de profesori, inclusiv remunerațiile acestora (*Suplică către ministeriulu cultului în lucrurile scolastice, Viena, 1 Septembre 1849*, p. 87). Ulterior, pe 16 ianuarie 1851, o nouă scrisoare, de această dată semnată inclusiv de liderii celor două biserici, ortodoxă și greco-catolică,

sublinia nevoia înființării unei universități în care „*tote sciințele se propună în limba Română și de profesori Români*" argumentând că

> „numai aceștia cunoscu geniulu natiunei și susceptibilitatea ei, geniul limbei și proprietățile ei, și numai aceștia sunt în stare de a respândi cultura între Români cu succesu, si asia de a realisa civilisatiunea cea dorită de toți" (*Suplica pentru unitatea organisatiunei si administratiunei scolastice pentru toti Romanii din monarchia austriacă, și pentru ridicarea unei universitati Romane*, 1-15 iunie 1884, p. 88).

Totuși, arătau aceștia, dacă acest lucru ar dura prea mult și ar implica cheltuieli pe măsură,

> „ne rugam ca se ni se deschidă încă în acestu anu scolasticu o facultate filosofica, juridica romana până la înființarea universității, dara într-un locu la care se se pota duce mai usioru junimea romana din tote partile monarchiei locuite de Romani, si unde se pote subsiste cu mai pucine spese, care locu după parerea noastra ar fi Clusiulu" (*Ibidem*).

Adresele de mai sus au rămas nesoluționate, la fel ca și celelalte inițiative duse în această direcție. Ne referim la cerințele primului Sinod al Bisericii ortodoxe ardelene, din 1850, ținut sub conducerea episcopului Andrei Șaguna, în care se solicita Înaltului Împărat

> „să se îndure a avea părintească privire la numărul cel mare al populației române și a înființa pentru Români școale reale, gimnaziale, academice și o Universitate..." (Onisifor Ghibu, 1929, pp. 852-853).

Dar și la Conferințele naționale ținute la Sibiu în anii 1861 și 1863 (*Idem*, p. 853).

Odată cu realizarea dualismului austro-ungar, în anul 1867, și arondarea Transilvaniei Regatului Maghiar, sau Transleithaniei, după cum a mai fost denumită această zonă în mod neoficial, lupta românilor ardeleni pentru universitate înregistrează o nouă etapă. Promotorii acesteia au înțeles că e nevoie de măsuri concrete și, în acest

sens, au căutat să obțină surse de subvenționare pentru proiect. Primul pas a fost făcut de către mitropolitul Alexandru Sterca Șuluțiu care, în chiar anul de înființare a monarhiei austro-ungare, își lasă prin testament bunurile în scopul creării „*înaltului așezământ de cultură națională*" (*Idem*, p. 854). Iacob Mureșianu (1812-1887), profesor și director la Liceul latino-german din Brașov, editor și director al Gazetei de Transilvania, primul ziar românesc din ținuturile intracarpatice, adresează Adunării Asociației pentru literatura română și cultura poporului român o scrisoare prin care „*consfințește 1000 fr.... pe lângă alte contribute dela frații de afară*" (Iacob Mureșianu, 1868, p. 152) în scopul înființării unei Academii românești de drept și solicită Asociației să mijlocească „*emiterea unei provocări la contribuiri mărinimoase*" (Onisifor Ghibu, 1929, p. 854). Totul a culminat cu hotărârea Adunării generale a Asociației, din 8-10 aprilie 1870 (Năsăud), unde s-a luat decizia strângerii sumei necesare înființării Academiei, 600.000 fiorini, din următoarele surse: din contribuția fiecărui român din monarhia austro-ungară, din ajutorul venit din partea statului și din donații. Potrivit lui Onisifor Ghibu, apelul a avut un impact deosebit. Unii au luat exemplul lui Avram Iancu și Al. Sterca Șuluțiu și și-au donat averea pentru înființarea unei facultăți de drept, alții, în schimb, din Transilvania sau din alte ținuturi locuite de români, au făcut donații. Pe listele celor din urmă figurând inclusiv românii din mediul rural. Ghibu oferă exemplul celor 1000 de locuitori ai comunei Domnin (Sălaj) care au trimis înspre ASTRA suma de 50 fiorini, vreme de 5 ani (*Idem*, p. 856).

Cum suma de 600.000 de fiorini era dificil de adunat doar din contribuțiile oamenilor, Comitetul Central al Asociației a hotărât să ceară sprijinul statului. Astfel, pe 14 mai 1871, este adresată guvernului o cerere prin care se solicita acordarea de ajutor financiar

în vederea deschiderii unei instituții de învățământ superior în domeniul juridic. Nu la mult timp după aceasta, ziarele din Budapesta înștiințau opinia publică cu privire la intențiile ministrului Iosif Eötvös de a propune Parlamentului un proiect de lege care să vizeze înființarea unei universități la Cluj „*pe baza deplinei libertăți a cuvântului*" (*Ibidem*). Știrea a trezit speranțele celor care au luptat pentru satisfacerea doleanțelor populației românești, fiind adresate petiții (Vasile Pușcaș, 2003, pp. 66-67), atât din partea intelectualității laice, cât și din partea celei ecleziastice, în cuprinsul cărora își exprimau nădejdea că noua universitate

> „are să fia unu institutu de cultura mai înaltă, din ale cărei benefaceri se vor împărtăși toții fiii patriei, fără deosebire de naționalitate, prin urmare, și fiii poporului român" (*Petițiunea comitetului assoc. trans. pentru literatura etc. în causa universitatei din Cluj,* Sibiu, 2 Ianuarie 1872, p. 54; Onisifor Ghibu, op. cit., p. 857).

La scurt timp, însă, pe 12 octombrie 1872 împăratul Francisc Iosif I avea să ratifice legile care au consfințit înființarea Universității Regale Maghiare din Cluj, cu limba de predare doar maghiară, universitate compusă din 4 facultăți: Drept și Științe Administrative, Medicină, Litere și Istorie, Matematică și Științele Naturii (Vezi *Legea XIX din 1872 privind înființarea și funcționarea provizorie a universității regale maghiare de științe, Buda, 12 octombrie 1872*).

În perioada ce a urmat, inițiativele pentru înființarea unei Academii de drept au stagnat, iar fondul strâns de ASTRA a ajuns să fie utilizat în alte scopuri. Discuțiile pe tema unei universități românești, așa cum a fost ea gândită la mijlocul veacului al XIX-lea, au fost reluate în anul 1884, pe fondul unor mișcări studențești izbucnite la Cluj (Onisifor Ghibu, 1929, p. 868). În luna iunie a aceluiași an, George Bariț a publicat în revista „Transilvania" o serie de documente privitoare la demersurile din 1848-1851 pentru crearea unei

universități românești ardelene — *Petițiuni relative la înființarea de academia juridică și chiar de universitate românească* — reatrăgând atenția cititorilor săi asupra acestui „*scopu supremu*" (*Petițiuni relative la înființarea de academia juridică și chiar de universitate românească*, 1-15 iunie 1884, p. 54. Onisifor Ghibu, 1929, p. 868) al populației majoritare din provincie. Iar exemplul acestuia a fost urmat și de către alți intelectuali în deceniile ce au urmat (Onisifor Ghibu, 1929, pp. 868-869). Condițiile politice au făcut, însă, ca aceste cerințe să nu fie materializate decât la finalul Primului Război Mondial, ca urmare a destrămării Imperiului Austro-Ungar și a formării României Mari.

ÎNFIINȚAREA UNIVERSITĂȚII DACIEI SUPERIOARE

Ca o consecință a actului de la 1 decembrie 1918, respectiv proclamarea unirii Transilvaniei cu Vechiul Regat, se va ridica și problema preluării Universității maghiare „Franz Iosef". Aceasta a fost exprimată în spațiul public încă din ianuarie 1919, atunci când Congresul profesorilor secundari decide la Sibiu, pe 6/19 ianuarie 1919, să solicite Consiliului Dirigent naționalizarea ei „*cât mai grabnică*" (*Idem*, p. 874). La scurt timp, se pronunță și Congresul medicilor români (Sibiu, 28 ianuarie 1919), arătând că situația sanitară din provincie impune luarea în primire a Facultății de Medicină de la Cluj și numirea în componența corpului ei profesoral a unor specialiști români (*Ibidem*).

Trecerea efectivă în posesia statului român a avut loc câteva luni mai târziu, în mai 1919[2], după ce personalul Universității „Franz Josef" a refuzat în mod categoric să răspundă la solicitările

[2] Procesul-verbal de preluare a Universității „Franz Josef" a fost semnat pe 12 mai 1919. Cum a devenit Universitatea „Francisc Iosif" din Cluj, Universitatea „Regele Ferdinand" a Daciei Superioare, în „Chemarea Tinerimii Române", Cluj, nr. 39, 19 octombrie 1930, p. 2.

Ministerului Instrucțiunii de a depune jurământ de fidelitate statului român și instituțiilor acestuia. Ulterior, în iunie 1919, se constituie o Comisie universitară, condusă de Sextil Pușcariu, care avea ca misiune organizarea noii universități de la Cluj și selectarea viitorului corp profesoral. Comisia era alcătuită din personalități provenite din centrele universitare de la Iași și de la București, specialiști consacrați precum N. Iorga, V. Pârvan, D. Gusti, P. Poni, dr. V. Babeș, dr. G. Marinescu, dr. E. Juvara, G. Țițeica, L. Mrazec, T. Stelian, G. Longinescu sau I. Teodorescu. Din luna august, erau invitați să participe la lucrările acesteia și cărturari ardeleni — Ioan Lupaș, Onisifor Ghibu, N. Drăganu, Alexandru Borza, dr. Iuliu Moldovan, dr. Iuliu Hațieganu, dr. Emil Hațieganu și dr. Iustin Pop (Onisifor Ghibu, 1929, p. 878; *Raportul rectorului Sextil Pușcariu despre activitatea Universității din Cluj de la înființarea ei,* 1921, p. 6.). Propunerile comisiei urmau a fi trimise Consiliului Dirigent, celui din urmă revenindu-i îndatorirea de a numi viitoarele cadre didactice.

Sarcina Comisiei universitare nu a fost deloc una ușoară. Într-o perioadă de timp de doar câteva luni, până la începerea anului universitar, trebuiau selectați specialiști care să ocupe cele 80 de catedre vacante (Onisifor Ghibu, 1929, p. 879). Iar procesul de selecție se dorea a fi unul foarte riguros, care să depășească neajunsurile existente la nivelul celorlalte instituții de profil din țară, având ca surse de inspirație modelele oferite de prestigioase universități din Europa și Statele Unite (Vasile Pârvan, 2017, p. 9; Vasile Pârvan, 1919, pp. 106-107). Despre dificultatea sarcinii, dar și despre exigențele membrilor Comisiei ne vorbește Sextil Pușcariu în *Raportul despre activitatea Universității din Cluj de la înființarea ei*, document lecturat cu ocazia ședinței inaugurale din 10 octombrie 1920. Potrivit primului rector al universității românești de la Cluj, scopul principal al celor care au

format Comisia universitară a fost de a oferi o bază solidă noului așezământ cultural, prin atragerea unor savanți din țară și din străinătate care să adune în jurul lor „*cele mai remarcabile talente ale generației tinere de învățați români*" (*Raportul rectorului Sextil Pușcariu despre activitatea Universității din Cluj de la înființarea ei,* 1921, p. 4). Misiunea a fost îndeplinită, la apelul lansat de către Sextil Pușcariu răspunzând erudiți ca, de pildă, Emil Racoviță (1868-1947), explorator, biolog și speolog român, considerat fondatorul biospeologiei, Victor Babeș (1854-1926), autorul primului tratat de bacteriologie din lume, fondatorul școlii românești de microbiologie, Constantin Levaditi (1874-1947), medic, cercetător la institutele Pasteur și Fournier, Dimitrie Pompeiu (1873-1954), matematician, profesor la universitățile din Iași și București, ce a obținut doctoratul în Franța sub coordonarea unuia dintre cei mai cunoscuți matematicieni și fizicieni francezi, Henri Poincaré, Vasile Pârvan (1882-1927), arheolog român, absolvent al universităților din Jena, Berlin și Breslau, sau Dimitrie Gusti (1880-1955), istoric, filosof și sociolog, absolvent al Facultății de Filosofie Morală din Leipzig și al Facultății de Științe Juridice din Berlin, doctor al Universității din Leipzig (*Idem*, pp. 4-5; Onisifor Ghibu, 1929, p. 880).

Universitatea Națională a Daciei Superioare din Cluj a luat ființă începând cu 1 octombrie 1919, în sediul fostei Universități maghiare „Franz Josef". Decretul de înființare, nr. 409 din 12 septembrie 1919, semnat de către regele Ferdinand I, consfințea transformarea Universității Regale Maghiare Francisc Josef, din 1 octombrie 1919, „*în universitate românească*" (Vasile Pușcaș, 2003, p. 199). În componența noii instituții intrau patru facultăți, Științe, Medicină, Drept, Litere și Filosofie, iar activitățile se desfășurau în limba română. Cursurile au debutat pe data de 3 noiembrie cu lecția de deschidere a prelegerilor de Istorie antică și de Istoria artelor,

Datoria vieții noastre, o pledoarie pentru reformarea întregii vieți spirituale a națiunii, susținută de către Vasile Pârvan.

Tabelul nr. 1. *Personalul de conducere al Universității naționale a Daciei Superioare, 1919-1920*

Universitatea Națională a Daciei Superioare, 1919-1920 Rector: Sextil Pușcariu Prorector: Nicolae Drăganu		
Facultatea	Decan	Prodecan
Drept	Vasile Dumitru	Camil Negrea
Medicină	Dr. Iuliu Hațieganu	Dr. Dimitrie Negru
Litere și Filosofie	Gheorghe Bogdan-Duică	Nicolae Bănescu
Științe	Dr. Dimitrie Călugăreanu	Dr. Alexandru Borza

Inaugurarea oficială a fost programată pentru 31 ianuarie —2 februarie 1920 și s-a desfășurat în prezența Familiei Regale a României, a Guvernului, precum și a numeroase personalități din țară sau din străinătate. Încă din ajunul sărbătorii, Clujul a fost îmbrăcat în straie de sărbătoare: au fost arborate drapele tricolore, stâlpii au fost decorați cu stema statului, iar ghirlandele din ramuri de brad și „*arcurile de triumf pe cari se puteau citi urări de bună venire*" (*Serbările pentru inaugurarea Universității din Cluj*, 1920, p. 4) completau acest peisaj festiv. De o atenție specială s-a bucurat și sediul universității, cheltuielile necesare decorării acestuia ridicându-se la 260.000 lei, organizatorii angajând inclusiv o echipă de filmare (Vasile Pușcaș, 2003, p. 228).

Serbările au început la 1 februarie 1920 cu jurământul solemn al cadrelor didactice, în fața M. S. Regele Ferdinand și a mitropoliților de la București, Miron Cristea, și Blaj, Valeriu Suciu. Au continuat, apoi, cu discursurile suveranului României, a ministrului Instrucțiunii Publice, Valeriu Branișteș, a rectorului, Sextil Pușcariu, a reprezentanților statelor

aliate și neutre din timpul Primului Război Mondial, precum și a trimișilor din partea unor universități din străinătate. Cu această ocazie, regele Ferdinand și-a anunțat sprijinul pentru înființarea unui institut de studierea Istoriei românilor, alocând din fonduri proprii suma de 400.000 de lei (*Idem*, pp. 3-11; Onisifor Ghibu, 1929, p. 906).

Imaginea nr. 1. *Regele Ferdinand I și Regina Maria la Cluj*[3]

Deschiderea solemnă a universității nu a rămas fără ecou în paginile publicațiilor din provincie. „Gazeta Transilvaniei", din Brașov, a tipărit știri cu privire la eveniment prezentându-l drept „*fața exterioară a bucuriei neamului și a seriozității muncii începute*" (*Solemnitatea de la Universitatea din Cluj*, 1920, p. 1), în vreme ce „Unirea

[3] Imagine preluată din vol. *Serbările pentru inaugurarea Universității din Cluj*, București, Atelierele „Cartea Românească", 1920.

poporului", din Blaj, descria în detaliu desfășurarea festivității și aprecia „*sărbătoarea Clujului*" drept „*sărbătoarea neamului*", momentul înstăpânirii românilor ardeleni asupra „*isvoarelor științei*" (*Sărbătoarea Clujului, sărbătoarea neamului!*, 1920, p. 3).

De altfel, în genere momentul a fost receptat ca o mare izbândă a poporului român, ca o împlinire a unui vis de mult dorit și o definitivare a actului de la 1 decembrie 1918. Studenții ardeleni vorbeau despre „*sărbătoarea libertății culturii românești*" (Vasile Pușcaș, 2003, p. 229), iar jurnaliștii de la „Patria" își înștiințau cititorii privind „*strălucita manifestare a tot ceea ce este suflet românesc*", una din „*marile serbări ale întregului neam*" (*Serbările pentru inaugurarea Universității din Cluj*, 1920, p. 148). Amintim și considerațiile lui Sextil Pușcariu exprimate în Raportul său cu privire la activitatea Universității din Cluj, de la înființarea ei, din 10 octombrie 1920. Rectorul aducea omagii regelui Ferdinand I și compara momentul inaugurării cu actele de mulțumire aduse Divinității de către domnitorii medievali:

> „Era un obiceiu în vechime, ca Domnii Țărilor Române, după o victorie strălucită, să înalțe drept mulțumită Cerului o biserică. După strălucita victorie a celui mai crâncen resboiu, Regele tuturor Românilor, urmând buna tradiție a înaintașilor Săi, a ridicat acest templu al culturei românești" (*Raportul rectorului Sextil Pușcariu despre activitatea Universității din Cluj de la înființarea ei,* 1921, p. 20).

Înființarea universității s-a dovedit un succes încă din primii ei ani de activitate. În semestrul I al anului universitar 1919-1920 s-au înscris 1871 de studenți, majoritatea la facultățile de Drept, 909, și de Medicină, 707. Iar în cel de al doilea semestru numărul acestora a ajuns la 2152 (*Idem*, p. 15). De altfel, pe tot parcursul perioadei interbelice, numărul studenților s-a menținut pe un trend crescător, media situându-se în jurul cifrei de 2400-2500 de persoane (Ana Maria Stan, 2013, pp. 326-327).

Din punct de vedere etnic, în primul an universitar, din totalul celor 1871 de studenți înscriși în primul semestru, 1288 au fost români, respectiv aproape 69%. La fel s-au prezentat lucrurile și în cel de al doilea semestru, când din cei 2152 de înscriși, 1433, adică cca 67%, au fost români. Un adevărat progres pentru această etnie care în timpul Universității Regale Maghiare a înregistrat un procent maxim de 15% (Onisifor Ghibu, 1929, p. 863).

CONCLUZII

Ideea înființării unei instituții de învățământ superior în limba română a fost exprimată în Transilvania secolului al XIX-lea prin intermediul intelectualității laice și religioase, fiind în strânsă legătură cu procesul de modernizare a societății și, mai cu seamă, cu progresul mișcării de emancipare a populației din provincie. În marea ei majoritate formată în centre universitare europene, elita transilvăneană a înțeles rolul important al educației în evoluția unui popor și a subliniat nevoia pregătirii unor noi generații cu studii superioare, care să contribuie la progresul pe tărâm științific, economic, politic, cultural al națiunii și din rândul căreia să fie selectați indivizi competenți pentru ocuparea unor eventuale funcții administrative și politice. Demersurile acestora au fost mai intense în cea de a doua jumătate a secolului, în special în anii ce au urmat Revoluției pașoptiste, când au fost adresate mai multe petiții Curții de la Viena, pentru ca după realizarea dualismului austro-ungar, în 1867, să se treacă la măsuri concrete: încercarea de colectare a unor sume care să fie utilizate în înființarea unei universități românești. Condițiile politice au făcut însă ca acest lucru să fie posibil doar după 1918, când, în urma unirii Transilvaniei cu România, s-a realizat și preluarea Universității Regale „Franz Josef" și transformarea ei în universitate românească.

Înființarea universității a fost apreciată drept o dovadă a unității spiritualității românești și o desăvârșire a Marii Uniri, în termenii epocii, o nouă „*dezrobire a Ardealului*" (Vasile Pușcaș, 2003, p. 235), victoria pe tărâm cultural ce continua succesele survenite în plan politic. Iar festivitățile de inaugurare, desfășurate la începutul lunii februarie a anului 1920, s-au bucurat de o largă receptare la nivelul opiniei publice din România. Pentru românii transilvăneni, însă, înființarea Universității din Cluj a simbolizat, totodată, și șansa deosebită a unui nou început. „*În mâinile tinerimii universitare de astăzi se găsește viitorul țării și al neamului nostru, care depinde în cea mai mare parte de cum își face ea datoria*", se arăta în ziarul „Patria".

> „Exemplul îl are în față", continua aceeași publicație, „în generația eroică a celor care s-au jertfit pentru unirea tuturor românilor, unire îndreptățită nu numai de idealul nostru, ci și de acela al lumii care cerea să fie așezată pe temelia dreptății și adevărului. În mâinile ei se găsește flacăra culturii naționale care trebuie să ardă din ce în ce mai puternic în mijlocul luminei civilizatoare a omenirii" (*Serbările pentru inaugurarea Universității din Cluj*, 1920, p. 147).

BIBLIOGRAFIE

Bocșan, Nicolae; Mitu, Sorin; Nicoară, Toader; Vese, Vasile (1998), *Manual multifuncțional de istorie modernă a României*, P.U.C., Cluj-Napoca.

Cum a devenit Universitatea „Francisc Iosif" din Cluj, Universitatea „Regele Ferdinand" a Daciei Superioare (1930), în „Cluj", nr. 39, 19 octombrie 1930, p. 2.

Ghibu, Onisifor (1929), *Universitatea Daciei Superioare*, în *Transilvania, Banatul, Crișana și Maramureșul, 1918-1928*, vol. II, Cultura Națională, București.

Ion-Aurel Pop, Doru Radosav, Ionuț Virgil Costea et al., (2012) *Istoria Universității „Babeș-Bolyai"*, coord. Ovidiu Ghitta, Editura Mega, Cluj-Napoca.

Legea XIX din 1872 privind înființarea și funcționarea provizorie a universității regale maghiare de științe, Buda, 12 octombrie 1872, https://www.bcucluj.ro/sites/default/files/public/images/doc/02-actul_constitutiv_legea_xix_din_1872._bcucluj.pdf. Adresă accesată pe 30 septembrie 2019.

Mureșianu, Iacob (1868), *Marita și preavenerata Adunare gener.a Asociațiunii trans. rom. pentru cultura poporului romanu! Brașov, 22 August 1867*, în „Transilvania", nr. 7, 15 martie 1868, pp. 151-153.

Pârvan, Vasile (1919), *Universitatea națională a Daciei Superioare. Păreri propuse public Marelui Sfat Național al Românilor din Ardeal, Banat și Țara Ungurească*, în „Luceafărul", nr. 6.

Pârvan, Vasile (2017), *Datoria vieții noastre*, ed. anastatică prefațată de Prof. univ. Dr. Ioan Aurel Pop, Editura Școala Ardeleană.

Petițiunea comitetului asoc. trans. pentru literatura etc. în causa universitatei din Cluj (1872), Sibiu, 2 Ianuarie 1872, în „Transilvania", Brașov, nr. 5, 1 Martiu 1872, p. 54.

Petițiuni relative la înființarea de academia juridică și chiar de universitate românească (1884), în „Transilvania", nr. 11-12, 1-15 iunie 1884, p. 54.

Pușcaș, Vasile (2003), *Universitate. Societate. Modernizare*, Eikon, Cluj-Napoca.

Raportul rectorului Sextil Pușcariu despre activitatea Universității din Cluj de la înființarea ei (1921), în „Anuarul Universității din Cluj", An I, 1919-1920, Cluj, Tip. Instit. de Arte Grafice „Ardealul".

Sărbătoarea Clujului, sărbătoarea neamului!, în „Unirea poporului", nr. 6, 8 februarie 1920, p. 3.

Serbările pentru inaugurarea Universității din Cluj, București, Atelierele „Cartea Românească", 1920.

Solemnitatea de la Universitatea din Cluj, în „Gazeta Transilvaniei", nr. 23, 5 februarie 1920, p. 1.

Stan, Ana Maria (2013), *Chestionare, ghiduri și cărți de instrucțiuni pentru studenții României interbelice. Studiu de caz Universitatea din Cluj*, în „Historia Universitatis Iassiensis", IV, 2013, pp. 325-359.

Suplica pentru unitatea organisatiunei si administratiunei scolastice pentru toti Romanii din monarchia austriacă, și pentru ridicarea unei

universitati Romane, în „Transilvania", nr. 11-12, 1-15 iunie 1884, Sibiu, p. 88.

Suplică către ministeriulu cultului în lucrurile scolastice, Viena, 1 Septembre 1849, în „Transilvania", nr. 11-12, 1-15 iunie 1884, Sibiu, p. 87.

EDUCAȚIA ȘI DIMENSIUNILE EI ÎN *ÎNDREPTARUL METODIC* AL LUI ONISIFOR GHIBU

MIHAELA OROS

Lector universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane
michaelaoros@gmail.com

Rezumat

Desăvârșirea unității naționale a României, în 1918, a avut consecințe multiple atât în plan politic, teritorial, socio-economic, cât și în plan cultural. Dimensiunea culturală a căpătat o importanță deosebită în cadrul politicii statului. În acest sens, în anul imediat următor ia ființă la Cluj, Universitatea Românească, supranumită a Daciei Superioare. Cei doi părinți fondatori ai acestei Universități au fost Onisifor Ghibu și Sextil Pușcariu. Procesul de „naștere" a universității a fost unul dificil, dar datorită „omul providențial", care este Sextil Pușcariu și entuziasmului nemărginit al lui Onisifor Ghibu, proiectul s-a desăvârșit la 1 februarie 1920, în prezența regelui Ferdinand, dată la care are loc deschiderea festivă, care s-a vrut a fi „un moment de o importanță științifică și unul de importanță politică" (O. Ghibu). În mai puțin de un an a fost recrutat un valoros corp didactic care, foarte curând, a devenit creatorul unor autentice școli științifice românești. Emil Racoviță, Sextil Pușcariu, Ioan Lupaș, Petre Sergescu, Florian Ștefan Goangă și alții au îmbogățit considerabil tezaurul științei românești, operele lor rămânând nemuritoare pentru generațiile care vor urma. În istoria pedagogiei și a culturii românești, Onisifor Ghibu face parte dintre personalitățile asupra cărora aspirațiile, frământările și lupta pentru desăvârșirea statului național unitar și-au pus amprenta în mod decisiv (V. Popeangă). Concepția pedagogică a lui Ghibu se structurează în jurul principiului național în pedagogie, acesta fiind axul principal de

orientare a activității sale pedagogice în modelarea tinerei generații. Educația națională, școala națională și unitatea ei sub raport organizatoric, precum și constituirea unei pedagogii românești bazată pe realitatea istorică și specificul poporului român au constituit câteva linii de forță în decursul îndelungatei sale activități culturale. Fără îndoială, Ghibu a fost o personalitate extrem de puternică și complexă în epoca sa. Spiritul enciclopedic, gândire liberă, patima pentru educație și cunoaștere, iubire neclintită pentru tineri (studenți-viitori învățători), realismul și temeinicia argumentației pedagogice, ne-au determinat să poposim puțin asupra unor idei de mare actualitate și astăzi pentru învățământul românesc.

Cuvinte-cheie: *universitate, profesori universitari, concepții pedagogice, învățământ.*

Abstract

The Education and its Dimensions as Presented in Onisifor Ghibu's Work "Methodological Guidlines". The University of Romania, also entitled Upper Dacia, was established a year after the Great Union of 1918 and the completion of the national unity of all Romanians. The two founding parents of this university were Onisifor Ghibu and Sextil Pușcariu. Its foundation was not at all easy to handle, but due to Sextil Pușcariu who was a "providential man" and to Onisifor Ghibu who could be characterized by unlimited enthusiasm for the project it was finally completed on February 1, 1920, in the presence of King Ferdinand. The official opening was intended to be "a moment of scientific importance and one of political importance" (O. Ghibu). In less than one year, valuable teaching staff were recruited and they soon became the creators of genuine Romanian scientific schools. In a few years they have raised the overall prestige of the university to unexpected heights. We mention some of the distinguished professors for whom we have eternal gratitude for their work and effort to leave their descendants a prestigious university: Onisifor Ghibu, professor of pedagogy; Emil Racoviță, professor at the newly established Institute of Speleology, the only one in the world at that time; Petre Sergescu professor of mathematics, professor Florian Ștefănescu-Goangă who establishes the Institute of Experimental, Comparative and Applied Psychology, and many others. The achievements of the University of Cluj greatly enriched the bulk of Romanian science and their works remained valuable for generations to come.

In the history of Romanian pedagogy and culture, Onisifor Ghibu is one of the personalities on whom the aspirations, the disturbances and the struggle for the completion of the unitary national state have made their mark decisively. (V. Popeangă) Ghibu's pedagogical perspective is structured around the national principle in pedagogy, this being the main axis for orientating his pedagogical activity towards shaping the young generation. The national education, the national school and its unity in terms of organization, as well as the establishment of a Romanian pedagogy based on the historical reality and the specificity of the Romanian people, constituted a few elements of strength during his long cultural activity.

Keywords: *university, university professors, pedagogical perspectives, education.*

În istoria pedagogiei și a culturii românești, Onisifor Ghibu face parte dintre personalitățile asupra cărora aspirațiile, frământările și lupta pentru desăvârșirea statului național unitar și-au pus amprenta în mod decisiv. (Popeangă, 1975, p. 12.) Formația sa intelectuală a fost puternic influențată de realitățile istorice și culturale ale vremii sale (satul natal, puritatea morală a oamenilor, dorul lor de libertate și unitate națională), cât și de valorile culturii europene cu care va intra în contact în timpul studiilor din străinătate. Concepția pedagogică a lui Ghibu se structurează în jurul principiului național în pedagogie, acesta fiind axul principal de orientare a activității sale pedagogice în modelarea tinerei generații. Educația națională, școala națională și unitatea ei sub raport organizatoric, precum și constituirea unei pedagogii românești bazată pe realitatea istorică și pe specificul poporului român au constituit câteva linii de forță în decursul îndelungatei sale activități culturale. Ideile sale pedagogice sunt „cu adevărat originale, aplicabile neamului său, nesubordonate vreunei școli sau personalități pedagogice" (*Ibidem*, p. 13). „Prin educație – spune Ghibu – noi nu vrem să ne occidentalizăm, să ne „europenizăm" sau să ne „civilizăm" cu orice preț, ci să ne dezvoltăm... calitățile

noastre specifice, pe care apoi, bucuros le închinăm pe altarul Europei și al întregii omeniri." (Ghibu, 1944, p. 19). Reflectând asupra propriei sale concepții, Ghibu notează (1953) că aceasta „s-a născut și a crescut pe marginea vieții mele, a neamului meu, a umanității și a istoriei". (Popeangă, 1975, p. 13)

Scopul educației era fixat de Ghibu în raport cu trei coordonate: individul cu potențialul său psiho-fizic, comunitatea națională cu specificul care rezultă din întreaga sa evoluție istorică și umanitatea cu valorile ei. (O. Ghibu, 1944, pp. 19-20). Toate aceste coordonate se vor întâlni în toată opera sa pedagogică de o complexitate uluitoare. În prima perioadă a activității sale, care durează până la 1918, Onisifor Ghibu militează pentru drepturile românilor la o școală în limba maternă, luptă pentru apărarea școlii confesionale românești, școală care promovează valorile culturale românești și dezvoltă conștiința națională. În studiile sale din această perioadă dorește să își convingă cititorii asupra necesității de a imprima un caracter național educației din școala populară. După înființarea Universității în limba română din Cluj, în noua sa calitate de profesor de pedagogie, în cursul său universitar își propune să demonstreze necesitatea caracterului național al pedagogiei.

> „Fără o pedagogie națională proprie, făurită în lumina calităților sale de rasă, a dezvoltării sale istorice, a intereselor sale specifice, a idealurilor sale de cultură...., un popor nu poate avea școala care îi trebuie în adevăr; fără o astfel de pedagogie, școala poate schimba eventual viața materială a unui popor spre mai bine, ea îl poate civiliza chiar,...dar ea nu atinge și nu dezvoltă fondul sufletesc al poporului; dimpotrivă, ea îl deformează și îl înstrăinează de sine însuși." (Ghibu, 1977, p. 308).

Conștient fiind, pe deplin, de dificultățile elaborării unei „pedagogii românești" precizează că în acest sens propune înființarea unui institut special de pedagogie românească. Institutul are menirea

> „să facă din viitorii profesori personalități puternice, conștiente de menirea lor sfântă, entuziasmate de chemarea pe care le-a rezervat-o providența, înarmate în contra greutăților vieții cu o morală tare, cu știință și -mai presus de toate- cu un suflet de apostol, gata a se jertfi în orice moment pentru bunurile superioare ale vieții."(1) (Ghibu, 1940, p. 546).

În cele ce urmează ne vom opri asupra unei lucrări de referință a ilustrului pedagog transilvănean denumită *Plan de învățământ și îndreptar metodic pentru școalele poporale confesionale greco-orientale române de sub jurisdicția bisericii greco-orientale române din Ungaria și Transilvania* (Sibiu 1911). Acest volum de pedagogie și metodică surprinde încă o dată prin modul precis, limpede, la obiect prin care tratează problemele de bază ale educației din Transilvania în pragul primului război mondial.

Îndreptarul metodic poate fi considerat o lucrare de „pedagogie practică", necesar oricărui învățător, un ghid al studentului viitor dascăl în „școala poporală". În partea generală a *Îndreptarului,* O. Ghibu se ocupă de educație pe care o definește sub toate aspectele ei. Fiind trup și suflet, omul ca ființă umană, are nevoie de o educație completă care să îi modeleze atât sufletul cât și trupul. Astfel educația, în școală, trebuie să atingă mai multe laturi: morală, intelectuală, estetică, fizică și practică, dintre care „primele trei privesc sufletul". (*Îndreptar metodic*, 1977, p. 154).

EDUCAȚIA MORALĂ

Dintre toate aceste laturi ale educației, educația morală, spune Ghibu, este cea mai importantă. Integritatea, moralitatea și cinstea unui om sunt mult mai importante decât erudiția lui. În aceste condiții învățământul trebuie să aibă un caracter educativ și să urmărească „înnobilarea minții și a inimii", să cultive convingerea că „omul nu

trăiește în lumea asta numai pentru sine, ci în prima linie pentru obște (...) de la care el are totul" (*Ibidem*, p. 157). Pentru Ghibu, răspunderea școlii este de a se îngriji de „buna creștere a tinerimii". Cunoștințele teoretice se pot pierde cu timpul, dar buna purtare, deprinderile bune, însușite în școala primară, rămân în sufletele copiilor toată viața. Desigur că educația morală se face încă din școala primară, dar ea începe în familie. Școala trebuie să facă educație acolo unde ea nu poate fi făcută în familie. Școala este răspunzătoare în mare măsură de instrucție, adică de „înzestrarea copiilor cu o sumă de cunoștințe care să le deschidă mintea și să le dea posibilitatea de a-și întocmi mai ușor și mai frumos viața pământească." Delimitările conceptuale între educație și instrucție sunt foarte bine surprinse în abordările lui Ghibu. Plecând de la principiul că educația morală trebuie să primeze în dezvoltarea sufletului copilului, instrucția sau învățământul trebuie să fie în concordanță cu același principiu. Adică, învățământul trebuie să îndeplinească o misiune educativă, el trebuie să fie înainte de toate „un învățământ educativ". Toate cunoștințele care se transmit în școală, indiferent la ce materie, trebuie să aibă ca scop „înnobilarea minții și a sufletelor copiilor", îndrumarea lor spre cunoașterea și înțelegerea lumii acesteia, deprinderea abilităților de a trăi în armonie unii cu alții, cu natura și, nu în ultimul rând, cu Dumnezeu. Armonia cu el însuși și cu Dumnezeu îl face pe învățător apt pentru cariera didactică. Ghibu face precizarea, pertinentă de altfel, că educația morală nu constituie un obiect de învățământ aparte. Educația morală nu se deprinde prin învățarea din cărți, teoretică. Ea este profund legată de religie [2], dar nu se învață numai prin predarea religiei copiilor la clasă. „Învățarea" preceptelor morale (ex. cele zece porunci) nu este suficientă pentru formarea sentimentelor morale ale copiilor. Sentimentele morale se vor desprinde din viața și trăirile unor oameni erudiți, ale unor eroi,

care vin în contact direct cu sufletele sensibile ale copiilor. Sentimentul moral, formarea lui timpurie va duce mai târziu la „acțiunea morală", la fapte morale care izvorăsc din convingere. Ca și Rousseau și Pestalozzi, pedagogul transilvănean pune la baza educației morale sentimentele, care, la început „confuze" (în copilărie), se limpezesc, iar prin acțiune devin „convingeri". De aici, aprecierea îndreptățită a lui Ghibu că normele morale decurg din fapte, nu din teorii sau povești moralizatoare, iar morala se învață prin deprindere, exercițiu și exersarea faptei bune. Un învățător bun – spune Ghibu – se va preocupa să construiască, cu iscusință, sentimente morale în școală, să le explice, să le trăiască alături de elevii săi, fiindu-le astfel acestora model. În acest fel, el poate crea, de la cele mai fragede vârste, caractere morale frumoase la elevii săi. Referindu-se la *relația care se formează între învățător și elevii săi*, Ghibu, arată că aceasta se bazează tot pe sentimente morale. Principiile morale cu care elevii vin din familie trebuie dezvoltate temeinic în școală. Un învățător bun, cu har, cunoscător al psihologiei copilului se apropie cu ușurință de copiii săi, de sufletele lor insuflându-le încredere, respect și iubire. Puterea exemplului personal, consecvența în iubire și adevăr îi va aduce învățătorului respectul și ascultarea din partea elevilor săi mai mult decât „o sută de predici moralizatoare". Grija pedagogului transilvănean este menținerea acestei relații de iubire și de sprijin, de respect, care să prindă rădăcini în sufletele copiilor, pe tot parcursul anilor de studii și după terminarea lor. De asemenea, *relațiile* care se realizează *între elevi* se bazează tot pe sentimentele morale. Altruismul, iubirea, întrajutorarea sunt sentimente care stau la baza celei mai frumoase prietenii. În opoziție cu acestea, minciuna, ura între colegi, trădarea, fățărnicia sunt detestate de Ghibu. Fin observator al sentimentelor morale, al stărilor sufletești ale copiilor, O. Ghibu îl

îndeamnă pe monitorul școlar (unul dintre elevii clasei) la o atentă observare a tuturor copiilor, a stărilor lor sufletești. Rezolvarea unei probleme de comportament este o problemă delicată, care se va face fără „uz de putere, cu gingășie". Ghibu va aborda în *Îndreptar* și problemele legate de *recompense și pedepse*. El pune accentul pe îndeplinirea îndatoririlor copiilor ca fapt obișnuit, care nu trebuie neapărat recompensat, dar care poate fi încurajat și apreciat. Datoria și îndeplinirea ei are o importanță cu totul specială în concepția pedagogului, fiind legată de muncă. Școala, apreciază Ghibu,

> „trebuie să le dezvolte (elevilor) voința și dorul de muncă în care rezidă o adevărată fericire și o adevărată moralitate" (Ghibu, 1911, p. 160).

Tot în capitolul de generalități al aceleiași lucrări, Ghibu va face câteva observații referitoare la cele mai potrivite metode de învățământ folosite, la importanța unor principii didactice și mijloace de învățământ adecvate. Ne vom opri, în cele ce urmează, la câteva aspecte didactice care ne-au atras atenția prin modul cum au fost percepute de el, în anii de după Primul Război Mondial, dar care ne surprind prin actualitatea de care se bucură și astăzi.

MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Mijloacele de învățământ prin care se face educația morală a copiilor, în școală, sunt foarte multe și foarte diferite. Ghibu pornește de la întrebarea: „Cum întrebuințează educatorul mijloacele de învățământ ca să fie folositoare copiilor?" Copilul – va spune pedagogul – vine la școală cu un bagaj de cunoștințe, de care învățătorul va trebui să se folosească pentru a construi mai departe. El trebuie să îl facă pe copil să se gândească la lucrurile pe care deja acesta le știe, să-l facă să se gândească la sentimentele pe care le-a trăit, adică

să asocieze stări emoționale conținuturilor însușite deja. Numai astfel cunoștințele dobândite nu vor mai fi uitate niciodată.

PRINCIPII DIDACTICE

Unul dintre principiile didactice, la care ține foarte mult pedagogul nostru, este *principiul îmbinării teoriei cu practica*. Pentru a forma în sens moral viața sufletească a copilului este necesar să se pună în practică, adică să se aducă în viața reală, cât mai multe învățături teoretice. Numai astfel se va ajunge la o unitate sufletească echilibrată atât de necesară copiilor și tinerilor noștri. Nu se va putea face, de exemplu, o educație morală doar teoretică, fără să punem în practică învățăturile despre prietenie, despre ajutor și empatie sau iubire. Legendele istorice, povestirile, pildele și tradițiile populare, studiate la școală, din care se desprind o serie de învățăminte pot „înrâuri în mare parte educația morală."

În afară de religie, așa cum am mai spus, Ghibu subliniază importanța educației morale și formarea sentimentelor morale ale copiilor la mai toate obiectele de învățământ. Spre exemplu, *Cartea de citire* cuprindea numeroase texte religioase ca și Bucoavnele, dar pe fiecare pagină erau elemente cu valoare educativă. Ghibu atrage atenția, teolog fiind, că „tendința moralizatoare" în exces ar putea să îi îndepărteze pe copii de educația morală. *Istoria*, ca obiect de învățământ, trebuie să educe și ea în direcția morală. Ghibu recomandă predarea istoriei într-un mod atractiv (fără prea multe date, ani, bătălii, liste de nume etc.) scoțând în evidență faptele de vitejie, eroismul și sacrificiul înaintașilor noștri, care nasc în sufletele copiilor patriotismul, dragostea de neam și țară, fiind o „etică ilustrată" (Schleiermacher, filosof german). *Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor* este exemplificat prin studiul istoriei și

geografiei. Geografia are și ea un rol însemnat în educația morală, insuflând copiilor sentimentul de apartenență la pământul în care s-au născut. Fără acest sentiment – spune Ghibu – nu este posibilă educația patriotică deoarece „nu poate să-și iubească cineva patria fără a-și iubi adânc și tainic locul natal", căminul părintesc. Mai apoi, locul natal este punctul de cunoaștere al țării și cunoașterea geografiei patriei natale. Recomandarea lui Ghibu în predarea geografiei ar fi ca ea să fie predată în legătură cu istoria.

> „Din cunoașterea desăvârșită a locului natal, a patriei, a mamei comune se naște simțul iubirii de patrie. Locurile de însemnătate istorică provoacă în sufletele elevului însuflețire pentru trecutul patriei, îl leagă de pământul sfințit cu sângele vărsat de strămoșii noștri" (Ghibu, 1977, p190).

Principiul învățării conștiente și active este exemplificat prin cunoașterea naturii. Cunoașterea naturii, de asemenea, îl educă și ea și îi formează convingeri morale copilului. Prin observarea atentă a naturii, a măreției ei, copilul ajunge la cunoașterea lui Dumnezeu. Cunoscând natura, omul își poate face viața mai plăcută atât sub aspect material, cât și moral (Stanciu, *Un militant*..., 1977, p. 160). Cunoașterea naturii trebuie să aibă un caracter practic pe lângă cel teoretic. Cunoașterea naturii și a lumii morale are o dublă consecință pe plan educativ: educarea sentimentului patriotic, așa cum am văzut mai sus, cât și „educarea spre adevăr".

> „Sentimentul patriotic – va spune pedagogul – ne face să iubim cu credință țara în care ne-am născut și să socotim patria mai presus de noi înșine" (Ghibu, 1977, p. 190).

IDEALUL MORAL

Idealul moral afirmat de Ghibu în această vastă lucrare este *năzuința omului spre desăvârșire*. Copilul în școală trebuie să înțeleagă

că în orice lucru pe care îl face cineva este o doză de fericire. Această fericire vine din faptul că el a reușit să facă acel lucru bine. Mulțumirea aceasta reprezintă un profund sentiment moral. Acest lucru trebuie să îi învățăm pe copii la școală: că omul muncitor care obține rezultate bune va fi mulțumit și fericit. Astfel de copii, deveniți adulți, vor avea un ideal moral bine definit care îi va face să răzbească în viață.

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

Aceleași idei îndrăznețe, pentru vremea lui, vom găsi și în capitolul al doilea al *Îndreptarului,* în *Educația intelectuală*. Școala – spune Ghibu – are menirea să dezvolte interesul, să cultive inima și mintea copiilor. Ar fi greșit să se creadă că scopul școlii este „să dea cunoștințe gata și mai greșit că școala trebuie să dea multe cunoștințe" (Ghibu, 1977, pp. 160-161). Cunoștințele trebuie predate gradat și cu claritate astfel încât copiii să le înțeleagă și să le asimileze. De asemenea, cunoștințele care se predau în școală trebuie să formeze o *unitate*. Toate materiile, indiferent cât de diferite sunt una de alta, trebuie să exprime același adevăr științific, altfel produc o „dezordine în sufletul și viața copilului". Iată cât de clar sunt prezentate principiile didactice ale *sistematizării și continuității* cunoștințelor. Principiul *interdisciplinarității* apare și în acest capitol prin „legarea cunoștințelor una de alta" în predare. Mai spune Ghibu – predarea cunoștințelor să se facă „concentrat", adică pe subiecte și teme complete (*Ibidem*). Ghibu exemplifică acest mod de predare concentrată astfel: atunci când se vorbește despre Biserică, să nu se facă doar o descriere a clădirii, ci să se vorbească și despre biserica cea vie ca și comunitate a credincioșilor, despre membrii ei, despre istoria ei, despre cărțile ei, pictura și cântarea ei, despre frumoasa limbă a cărților ei etc. Acest tip de predare se va face treptat, prin treceri și legături logice de la un

obiect de învățământ la altul, de la istorie bisericească la istoria patriei, mai apoi la geografia patriei. De la aritmetică și geometrie la desen și lucrul manual etc. Toate aceste cunoștințe formează un lanț care se completează permanent în decursul anilor de școală. Vorbind despre *principiul intuiției*, Ghibu amintește de intuiția externă care se referă la materialele didactice ajutătoare în predare, dar și despre o intuiție internă care, de cele mai multe ori, este neglijată de către învățător. Intuiția dascălului, creativitatea sa, inteligența nu pot fi suplinite de niște planșe atârnate pe pereții sălilor de clasă. Intuiția internă poate fi cultivată în afara spațiilor închise, a sălilor de clasă. De aceea, Ghibu recomandă predarea unor materii în afara clasei, în natură, acest tip de predare având beneficii multiple. Cunoștințele de biologie, zoologie, cunoașterea naturii, geografie, istorie, geometrie pot fi învățate prin observarea lor directă din realitate. Prin acest tip de predare, se urmărește un alt principiu didactic: *aplicabilitatea practică a cunoștințelor teoretice*. Concluzionând, Ghibu spune că educația intelectuală este cea care ar trebui să îl ajute pe copil să își atingă scopul, să gândească singur, să găsească soluții la problemele reale pe baza cunoștințelor teoretice, dar să le și rezolve singur. Educația intelectuală completează educația morală și îl învață pe copil să se educe din convingerea morală proprie, să aibă motivație. Motivația pune în mișcare rațiunea, voința și sentimentul elevilor. De aceea, învățătorul va trebui să cultive mereu motivația elevilor săi, dezvoltând, în mod special, motivația interioară: curiozitatea de a cunoaște cât mai multe lucruri, dorința de a fi cel mai bun – *principiul motivației*.

EDUCAȚIA ESTETICĂ

Este educația care este cel mai mult neglijată în pedagogia noastră, mărturisește Ghibu. Dacă primele două forme de educație au

trezit un interes mai mare în educația copilului, educația estetică s-a pierdut din vedere, deși ea este cea mai frumoasă parte a educației și cea mai iubită de copii în școală. Ca și educația morală, și educația estetică ar trebui să se regăsească la toate materiile predate. Dezvoltarea gustului pentru frumos revine tot în sarcina învățătorului. Copiii trebuie obișnuiți de mici să aprecieze frumosul, frumusețea limbii, a portului popular, a tradițiilor și a obiceiurilor noastre populare. Gustul artistic trebuie deprins prin explicație și argumente. Copiii vor învăța să iubească, mai întâi, natura pentru că ea este cea mai apropiată sursă de frumos din jurul lor. Apoi, vor învăța să aprecieze arta, pictura, culorile, dacă acestea le sunt explicate. Un rol important în educația estetică îl are muzica cu toate genurile ei. Suflet deosebit de sensibil la frumos, O. Ghibu îi îndeamnă pe învățători să aducă în sălile de clasă tablouri, picturi care vor avea menirea să creeze o atmosferă frumoasă, caldă și primitoare pentru educarea frumoasă a sufletelor copiilor.

Ghibu nu uită nici *de educația fizică*(3), atât de importantă pentru dezvoltarea armonioasă a tinerei generații. Pe lângă grija pentru suflet, școala trebuie să se îngrijească și de sănătatea trupurilor copiilor. De asemenea, educația pentru sănătate și igienă este importantă. Ea începe în familie, dar este continuată și în școală, deprinzându-l pe copil de la cea mai fragedă vârstă să își îngrijească trupul. Îngrijirea trupului este o datorie morală ce presupune curățirea și hrănirea lui. Ghibu nu scapă din vedere atât problema alimentației corecte, cât și remediile contra alimentației insuficiente, deosebit de importante la acea vreme. În acest sens, el propune înființarea cantinelor școlare și, unde este posibil, înființarea grădinilor de legume unde să lucreze elevii.

EDUCAȚIA PRACTICĂ

Aplicabilitatea practică a cunoștințelor teoretice este o caracteristică majoră a pedagogiei lui Ghibu.(4) (Ghibu, 1977, p. 171) După cum am văzut deja, partea practică a fiecărei discipline este pusă în evidență și susținută de pedagogul nostru. El are în vedere o continuă împletire a laturilor educației, astfel încât tinerii să își formeze prin întreaga activitate școlară o educație completă. El nu abordează niciodată fragmentar educația, nici nu face analize parțiale, ci reușește să cuprindă fenomenul educației în toată amploarea lui.

Îndreptarul metodic – lucrare singulară în literatura vremii – evidențiază importanța pe care Onisifor Ghibu o atribuie învățământului și școlii românești „cerând de la ea tot ce putea da" în momentul istoric respectiv.

După ce poporul român și-a creat statutul său de stat unitar, Ghibu arată că școala trebuie să răspundă „solidar, alături și împreună" cu celelalte forțe (familie, presă, radio, administrație, justiție, instituții) de educația tineretului în spiritul dragostei de patrie și de popor (Popeangă, p. 15). Deși acordă școlii o atenție deosebită, pedagogul transilvănean înțelege că educația are un sens mult mai larg decât educația școlară, motiv pentru care toată viața a luptat pentru educarea întregii națiuni, prin toate mijloacele pe care le avea la dispoziție în acel timp.

Cu toate că am avut în vedere în studiul de față doar o mică parte (partea generală) a acestei lucrări de excepție, nu putem să nu observăm spiritul ei militant și expunerea clară, actualitatea unor soluții, temeinicia argumentației pedagogice, care a avut o puternică influență asupra „oamenilor de școală" din Transilvania, cărora le-a insuflat încredere în posibilitatea de a face ca școala românească să supraviețuiască, cu toate presiunile care se exercitau asupra ei. Această

prezentare nu și-a propus o tratare exhaustivă a concepției pedagogice a lui Onisifor Ghibu, atât de vaste, ci doar evidențierea câtorva linii de forță, precum și a actualității unor soluții formulate cu foarte mulți ani în urmă și care pot aduce un plus de valoare învățământului românesc de astăzi.

NOTE BIBLIOGRAFICE

[1] Lecția de deschidere a cursului intitulat: Prolegomene la o educație românească, cu care s-au inaugurat la 19 X 1921, prelegerile din cadrul catedrei de pedagogie de la Universitatea din Cluj (fragment), pp. 546-573. Printre studenții care i-au ascultat cursurile, s-au remarcat câțiva ani mai târziu numeroase cadre didactice, atât ca oameni de știință, cât și ca politicieni: Ioan Mușlea, Romulus Vuia, Sever Pop, Emil Pop, Liviu Rusu, Ioan Moga, Ioan Breazu, David Prodan, Aurel Decei, Nicolae Mărgineanu. Din generațiile de mai târziu: A. Chircev, T. Gal, I. Pervain, Al. Roșca, Salade, R. Todoran, M. Beniuc, Romeo Dăscălescu, Bucur Șchiopu, I.D. Sârbu, și alte cadre didactice care au fost dedicate învățământului românesc, în special, celui din Transilvania.

[2] Amintim că, până la desăvârșirea statului unitar național, învățământul primar românesc din Transilvania a fost în întregime confesional, fiind condus și întreținut de cele două mitropolii românești de la Sibiu și Blaj. Teolog fiind, Ghibu va pune accent în scrierile sale pe latura morală a învățământului religios, și nu pe cea mistică.

[3] Acest tip de educație a constituit ceva nou în planurile cadru de învățământ ale școlii românești din Transilvania. Acordând o importanță deosebită educației fizice ca materie de învățământ, înființează la Cluj, mai târziu, primul Institut superior de educație fizică din țară, destinat formării profesorilor pentru învățământul secundar.

[4] Ghibu sugerează câteva metode practice de predare: la gramatică se vor face exerciții în legătură cu literatura, la aritmetică, se vor lua,

pentru început obiecte reale: pietricele, bețișoare, globulețe, la desen se vor desena lucruri reale din sfera vieții de toate zilele, la geometrie măsurarea suprafețelor în mod real, observarea în natură în mod real a unor fenomene precum încolțirea semințelor, creșterea plantelor etc.

BIBLIOGRAFIE

Ghibu, O., (1913), *Chestiunea manualelor în școalele nostre secundare*, extras din „Transilvania", Sibiu, Tiparul tipografiei arhidiecezane.

Ghibu, O., (1975), *Din istoria literaturii didactice românești*, ediție îngrijită de O. Păun, studiu introductiv, notă și comentarii: V. Popeangă, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Ghibu, O., (1940), *Prolegomena la o educație românească*, Vol. I, București, Tipografia Cultura Românească.

Ghibu, O., (1944), *Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației*, Sibiu, Tipografia Dacia Traiană.

Ghibu, O., (1939), *La a douăzecea aniversare a Universității Daciei Superioare*, Cluj, Tipografia Ardealul (Extras din Ardealul Administrativ, 1939, nr. 5).

Ghibu, O., (1977), *Pentru o pedagogie Românească, antologie de scrieri pedagogice*, ediție îngrijită de Octavian O. Ghibu, studiu introductiv de I.Gh. Stanciu, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Ghibu, O., (1911), *Plan de învățământ și îndreptar metodic pentru școalele poporale confesionale greco-orientale române de sub jurisdicțiunea bisericei greco-orientale române din Ungaria și Transilvania*, Sibiu, Tipografia Arhidiecezană, partea a II-a (ediție îngrijită de O. Ghibu).

Ghibu, O., (1953), *Încercare de expunere genetică a gândirii, devenirii și activității mele pedagogice*, mss aflat în arhiva familiei, în O. Ghibu, „Din Istoria literaturii didactice românești", București, 1975.

Popeangă, V., note și comentarii: *Din Istoria Literaturii didactice românești în contextul gândirii pedagogice a lui Onisifor Ghibu* în Onisifor Ghibu, *Din Istoria literaturii didactice românești*, ediție

îngrijită de O. Păun, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.

Stanciu. I. Gh., *Un militant pentru o educație națională – Onisifor Ghibu*, studiu introductiv în Ghibu, O., (1977), *Pentru o pedagogie Românească, antologie de scrieri pedagogice*, ediție îngrijită de Octavian O. Ghibu, București, Editura Didactică și Pedagogică.

PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A VIITORILOR PROFESORI ÎN PERIOADA INTERBELICĂ. FACULTATEA DE LITERE

ANCA PORUMB

Asistent universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai"
Facultatea de Psihologie și științe ale educației
Departamentul de Didactica științelor socio-umane

Rezumat

Prezentul articol se dorește a fi o prezentare generală a ceea ce a însemnat actuala universitate clujeană după anul 1918, mai cu seamă, structura ei după Marea Unire de la 1 Decembrie 1918, pentru a ne îndrepta apoi atenția spre formarea pedagogică a studenților, viitori profesori, de la Facultatea de Litere.

Cuvinte-cheie: *Facultatea de Litere, perioada interbelică, limba română, pregătirea cadrelor didactice.*

Abstract

Teacher Training in the Interwar Period. The Faculty of Letters. Beginning with 1919, after the Great Union of Transylvania with Romania, the courses delivered at the University of Cluj began to be conducted in the Romanian language. The present paper will focus on the Faculty of Letters, one of the four major faculties part of the University, specialized in offering teacher training to students at that time.

Keywords: *Faculty of Letters, the interwar period, Romanian language, teacher training*.

UNIVERSITATEA ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

Existența universității din Cluj-Napoca cu predare în limba română începe în anul 1919, după unirea Transilvaniei cu România, funcționând sub numele de Universitatea din Cluj (în perioada 1919-1926), schimbându-și, în 1927, numele în Universitatea „Regele Ferdinand I", nume pe care l-a păstrat până în anul 1948[1] când devine Universitatea „Victor Babeș". Redăm, în *Anexele 1, 2, 3*, numele sub care actuala Universitate „Babeș-Bolyai" a funcționat în perioada 1922-1942.

Structura universității nu va fi diferită de cea din timpul administrației maghiare, având în componență patru mari facultăți:

- *Facultatea de Drept, unde se predau cursuri de Drept roman, Drept constituțional, Drept civil, Drept penal, Drept comercial român etc.*
- *Facultatea de Medicină, cu specializările Clinică chirurgicală, Clinică dermato-venerică, Clinică infantilă, Clinică oftalmologică, Clinică neurologică, Clinică psihiatrică, Clinică stomatologică, având și multe institute.*
- *Facultatea de Litere și Filosofie, căreia îi vom face o descriere detaliată într-un următor capitol, fiind centrul nostru de interes.*
- *Facultatea de Științe, care cuprindea institute și laboratoare, amintind doar Institutul de botanică generală, Institutul de fizică generală experimentală, Institutul de geologie-paleontologie, Matematici generale, Laboratorul de chimie generală etc.*

FACULTATEA DE LITERE ÎNTRE ANII 1922 ȘI 1942[2]

Figurând în documente sub denumirea de Facultatea de Litere și Filosofie sau Facultatea de Filosofie și Litere, în cadrul Universității

[1] Între anii 1940și 1944, Universitatea din Cluj se mută la Sibiu și Timișoara, cu numele de Universitatea „Regele Ferdinand I".

[2] S-au folosit Anuarele UBB în format digital de pe site-ul Bibliotecii centrale universitare din Cluj-Napoca.

din Cluj-Napoca, aceasta oferea studenților o serie de cursuri și seminare din domenii precum:

- *Istoria filosofiei,*
- *Sociologie și Etică,*
- *Estetică,*
- *Psihologie,*
- *Pedagogie,*
- *Istorie,*
- *Filologie clasică (limbile latină și greacă),*
- *Filologie modernă (limbile germană, franceză, engleză, italiană).*

Resursa umană de care dispunea facultatea în această perioadă cuprindea nume de valoare care au rămas în istoria facultății cu contribuții majore la dezvoltarea cercetării și a formării studenților.

Cadrele didactice universitare erau grupate în funcție de statutul avut la acea vreme, statut care diferă puțin de ceea ce cunoaștem astăzi. Astfel, o primă grupă o constituiau *profesorii titulari*[3] (Iosif Popovici, Sextil Pușcariu, Nicolae Drăgan, Petre Grimm). O altă grupă o formau *profesorii agregați*, dintre care amintim doar două nume cunoscute: Ștefan Bezdechi și Florian Ștefănescu-Goangă. Erau și *profesori angajați cu contract*, ca Yves Auger, cel care a înființat studiile de limbă franceză sau *profesori suplinitori*, ca Romulus Vuia și Emil Petrovici. Urmează apoi *conferențiarii definitivi* (Constantin Daicoviciu, Liviu Rusu) și *conferențiarii suplinitori* (Sever Pop, Ioachim Crăciun). *Docenți* erau Victor Mologna și Nicolae Mărgineanu, iar dintre *lectori* îi menționăm pe cei care făceau parte din domeniul filologiei moderne: Frederic Lang (limba germană), Henri Jacquier (limba franceză), Anelli Francesco (limba italiană), Robert Chisholm (limba engleză). Preparatorii și asistenții sunt trecuți în categoria „Personal științific

[3] Numele și gradul didactic pot varia de la un an la altul. Ex. Frederic sau Friedrich Lang.

ajutător", așa cum reiese din informațiile extrase din Anuarul 1931-1932, p. 192:

> **Personalul științific ajutător.**
> Șefi de lucrări:
> Martin Roșea, Institutul de studii clasice.
> Arheolog:
> Ștefan Kovács, Institutul de studii clasice.
> Asistenți:
> Breaza loan, Linguistică.
> Crăciun loachim, Institutul de Istoria Românilor.
> Cuparencu Livia, Seminarul de Limba Română.
> JJoboși Alexandru, Istoria antică.
> Ferenczi Alexandru, Institutul de Arheologie și Numismatică.
> *Mărgineam* Nicolae,* Institutul de Psihologie experimentală.
> *Moda loan,* Institutul de istoria Românilor.
> *Pampu Aurel,* Laboratorul de Pedagogie și Pedologie experimentală.
> *Pasca Ștefan,* Muzeul Limbei Române.
> *Pușcariu Lia,* Muzeul Limbei Române.
> *Petrovici Emil,* Laboratorul de Fonetică experimentală.
> *Roșea Alexandru,* Institutul de Psihologie experimentală.
> Preparatori:
> *Beniuc Mihail,* Institutul de Psihologie experimentală.
> *Floca Octavian,* Institutul de Studii Clasice.
> *Lupaș-Georgescu Hortensia,* Institutul de Istoria națională.
> *Macrea Mihail,* Institutul de Studii Clasice.[4]

STRUCTURA MODULULUI PEDAGOGIC LA FACULTATEA DE LITERE ȘI FILOSOFIE

În paralel cu disciplinele de studiu specifice fiecărei secții a facultății, a existat preocuparea pentru formarea viitoarelor cadre didactice care urmau să fie licențiate în domeniul filologiei. Pe întreaga perioadă interbelică, numele care apar constant în componența corpului didactic având cursuri în domeniul psiho-pedagogic sunt

[4] Păstrăm greșelile din textul original. Ex. Institutul ae Istorie.

cele ale lui Florian Ștefănescu-Goangă, pentru Psihologie și Onisifor Ghibu, pentru Pedagogie.

Disciplina *Psihologie* se desfășura în cadrul Institutului de Psihologie experimentală, comparată și aplicată, al cărui director era Florian Ștefănescu-Goangă. Acesta era și titularul cursului și seminarului de Psihologie experimentală, care făcea parte din Laboratorul de Psihologie experimentală, unde, în afara cunoștințelor teoretice, studenții luau parte la demonstrații, exerciții și lucrări practice, dintre care menționăm:

- *profilul psihologic,*
- *măsurarea inteligenței la copii și adulți,*
- *stabilirea acuității vizuale cu optometrul lui Moede sau cu goniometrul lui Moede.*

Începând cu anul universitar 1933-1934, apar mai multe cursuri de psihologie, ca psihologie socială, juridică, medicală sau cea a educației.

Disciplina *Pedagogie* funcționa în cadrul Laboratorului de Pedologie și Pedagogie experimentală, avându-l ca director pe prof. V. Ghidionescu și ca titular de curs pe prof. Onisifor Ghibu. Sunt menționate, în mod special, A. Seminarul pedagogic universitar, unde se expuneau, sub formă de conferințe, noțiuni de pedagogie generală și didactică și B. Seminarul de pedagogie teoretică.

Temele majore care au făcut subiect de discuție și cercetare în rândul studenților au fost:

- *metode de determinare și cercetare a muncii și oboselii intelectuale la copil,*
- *educația fetelor și educația mamelor de familie,*
- *educația morală,*
- *legătura pedagogiei românești cu alte pedagogii (ex. Pedagogia italiană),*
- *problema învățământului educativ,*
- *istoria pedagogiei,*
- *pedagogie și pedologie experimentală,*

– *defectele intelectuale și organice ale copilului și educația. (Anuar 1935-1936*, p. 189).

Toate cursurile și seminarele din cadrul celor două laboratoare erau completate de practica pedagogică sub formă de seminar (așa cum este descrisă în documentele de atunci), având ca locație Liceul G. Barițiu, numit „liceu de aplicație", cu neajunsurile și nemulțumirile datorate unor condiții mai puțin favorabile desfășurării acestor activități:

> Seminarul a continuat și în anul, 1925-1926 fără a avea un local propriu, pentru liceul de aplicație, având trei clase în localul liceului Gh. Barițiu, iar două clase în localul muzeului școalei de conductori technici, din fața liceului Gh. Barițiu. Liceul de aplicație a avut un număr de 160 elevi. In asemenea condițiuni materiale, cu un liceu fără local, în condițiuni cu totul improprii unui liceu model conform menirei pedagogice ce are, atât pentru elevii școalei cât și pentru profesorii ei, precum și pentru studenții și studentele noastre, cari au fost cu toții concentrația la acest liceu de băeți, munca ce cu toții au depus nu s'a putut efectua în aceea măsură în care am dorit-o. (*Anuar* 1925-1926, 1926-1927, p. 159)

ANUL 1941-1942. PERIOADA DE „PRIBEGIE"

După cedarea Transilvaniei în anul 1940, universitatea din Cluj-Napoca își păstrează numele din perioada interbelică, însă se mută la Sibiu și Timișoara, pentru a-și putea continua programele de studii în limba română.

Textele reunite în Anuarele Universității din acea epocă ne arată o preocupare constantă a cadrelor universitare de a păstra, cu orice preț, ideea de unitate cu Țara Românească. Structura Anuarelor nu mai are aceeași formă ca cea a celor prezentate anterior. Găsim acum adunate documente, în limbile română și franceză, de o mare valoare în cunoașterea spiritului acelor vremuri, care, în ciuda greutăților, nu a renunțat niciodată în a se pregăti pentru apropiata revenire la țara mamă.

Alocuțiunile, dările de seamă, ședințele solemne predomină în Anuarul 1941-1942[5], pe care l-am luat ca referință în prezentarea noastră. Descoperim o universitate dinamică, în plină dezvoltare și modernizare, care nu va pierde legăturile cu străinătatea, dovadă fiind multiplele vizite ale unor personalități internaționale și decernarea titlului de Honoris Causa.

Vocea fermă a renumitului medic Iuliu Hațieganu, rectorul Universității în perioada 1940-1944, din Sala Teatrului din Sibiu, îndeamnă la o „educație realistă și divină" (p. 15). Și tot el insistă pe cele cinci funcții vitale ale Universității (p. 26): *creația științifică*, *instrucția*, *educația*, *viața universitară* și *extensiunea universitară.*

În acest context, Facultatea de Litere și Filosofie își continuă și ea activitatea în deplasare, cu aceleași domenii ca în perioada interbelică. Studenții facultății beneficiază încă de prezența celor două nume amintite mai sus, Florian Ștefănescu-Goangă și Onisifor Ghibu. Acesta din urmă își desfășoară foarte mult timp activitatea în afara țării, detaliile despre cursurile și temele de pedagogie fiind mai puțin numeroase față de anii 1922-1940. (vezi p. 191).

BIBLIOGRAFIE

Anuarul Universității din Cluj, an școlar 1922-1923, Imprimeria Dr. Bornemisa, Cluj, 1924, pe site http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității din Cluj, an școlar 1924-1925, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1926, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității din Cluj, an școlar 1925-1926, 1926-1927, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1928, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

[5] Vezi *Anuarul* 1941-1942, vol. 1, pp. 187-190.

Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1924-1925, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1926, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1929-1930, Tipografia națională S.A., Cluj, 1930, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

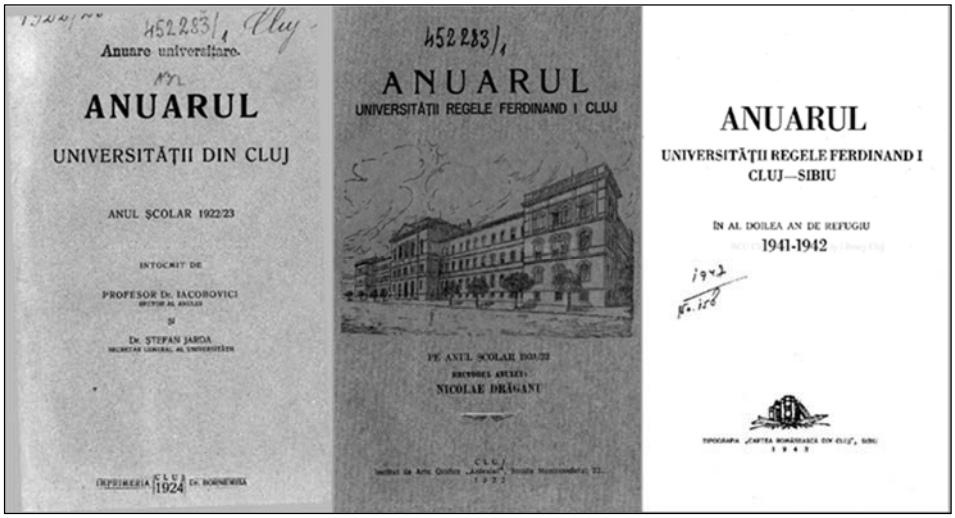
Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1931-1932, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1932, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1933-1934, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1934, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1935-1936, Institutul de arte grafice „Ardealul", Cluj, 1936, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1936-1937, Tipografia „Cartea românească", Cluj, 1939, pe http://dspace.bcucluj.ro/ jspui/handle/123456789/14621.

Anuarul Universității Regele Ferdinand I, Cluj, an școlar 1941-1942, Tipografia „Cartea românească" din Cluj, Sibiu, 1943, pe http://dspace.bcucluj.ro/jspui/handle/123456789/14621.



LIZIBILITATE ȘI COMPREHENSIUNE ÎN DIDACTICA LECTURII

MARIA-NICOLETA CIOCIAN

Asistent universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane
nicoletamaria2001@yahoo.com

Rezumat

Studiul de față aduce reflecții asupra noțiunilor de *lizibilitate* și de *comprehensiune*. Cele două formule sunt privite atât din punctul de vedere al istoricului formulelor, cât și dintr-o perspectivă didactică. Abordarea enumeră și detaliază formule, teoreticieni și indici ai *lizibilității*, precum și definiții și delimitări terminologice ale *comprehensiunii*, scopul demersului fiind căutarea unei scrieri eficace care poate aduce un beneficiu conceptorilor de texte didactice.

Cuvinte-cheie: *lizibilitate, comprehensiune, didactica lecturii.*

Abstract

Readability and Comprehension in the Didactics of Reading. This study puts an emphasis on the notions of *readability* and *comprehension*. These two concepts are analysed both from a historical and a didactic perspective. This approach enumerates and provides details, theorists and *readability* indices, as well as terminological definitions and delimitations of *comprehension. Therefore, this* paper seeks to find an effective writing that can bring benefits to the concepts of didactic texts.

Keywords: *readability, comprehension, didactics of reading.*

Fenomenul lecturii și receptarea textuală sunt prilej de ample interogații teoretice legate de varietatea textelor, de lizibilitatea textelor, de efectele operelor asupra participanților la lectură, precum și de finalitățile acțiunilor de parcurgere a discursurilor textuale.

Punctele de interes ale studiului de față circumscriu reflecții asupra noțiunilor[1] (Luiza Seche) de *lizibilitate* și de *comprehensiune,* atât din punctul de vedere al istoricului formulelor, cât și din punctul de vedere al didacticii lecturii – căutarea, înțelegerea și evaluarea unei scrieri eficace din perspectivă didactică. Complexitatea și dificultatea celor două concepte interesează în primul rând didactica lecturii.

Nu ne ocupăm, în acest studiu, de *lizibilitate* ca termen opus „analfabetismului", adică necunoașterea absolută a scrisului și a cititului - sau „iletrismului", care presupune trecerea printr-o formă de învățământ fără să fi dobândit competențele necesare citirii și înțelegerii unui text.

Studiile asupra „lizibilității" se înscriu în două mari direcții: direcția pragmatică care constă în ameliorarea dificultății textelor ținând seama de noile componente textuale reliefate de lingviști și psiholingviști și direcția care presupune un efort de comprehensiune în procesul de lectură.

[1] Aria semantică a conceptelor din titlu poate fi extinsă la: „lizibil"= citeț, clar, deslușit (Luiza Seche, Mircea Seche, *Dicționarul de sinonime al limbii române*, ediția a doua revăzută și adăugită, Univers Enciclopedic, București, 1999, p. 423); „lizibil" (fr. lisible) = care se poate citi ușor, citeț (Florin Marcu, *Marele dicționar de neologisme*, ediție revizuită, augmentată și actualizată, Editura Saeculum I.O., Buc, 2002, pg. 517.); „comprehensibil" = clar, deslușit, explicit, expres, inteligibil, lămurit, limpede, net, precis, răspicat (Luiza Seche, Mircea Seche, *Dicț. cit.* p. 142.); „comprehensibilitate" (fr. compréhensibilité) = însușirea de a fi comprehensibil (Florin Marcu, *dicț. cit.*, p. 200.); „comprehensiune" = putere de pătrundere, de înțelegere (Florin Marcu, *dicț. cit.*, p. 200); comprehensivitate (it. comprehensività), „comprehensiune" = înțelegere, pătrundere, pricepere (Luiza Seche, Mircea Seche, *Dicț. cit.*, p. 143.).

Din punct de vedere istoric, cercetătorii care au abordat problema lizibilității au căutat să găsească o formulă obiectivă care să măsoare lizibilitatea unui text prin variabile lingvistice cuantificabile. Lizibilitatea lingvistică nu ține seama de structura textelor sau de aspectul lor comunicativ, adică de relația cu lectorul.

Lizibilitatea poate fi definită din două perspective: din punctul de vedere al lectorului care citește un text – lizibilitatea circumscrie „gradul de dificultate resimțit de un lector în încercarea de înțelegere a unui text”[2] (Henry, 1975) – și din punctul de vedere al textului însuși care este sau nu ușor de înțeles – lizibilitatea e definită ca fiind „calitatea unei comunicări scrise care o face ușor de înțeles pentru cititor sau care îl incită să continue lectura”[3] (Gilliland, 1972). În această ecuație intervin diverși factori: vârsta lectorului, bagajul de cunoștințe, nivelul său intelectual, experiența anterioară și motivația lecturii.

O primă formulă veritabilă a lizibilității au dat-o Lively și Pressey în 1923, după ce Spencer a introdus noțiunea (în *Introduction à la lisibilité),* iar formulele moderne ale noțiunii se datorează lui Vogel și Washburne începând din anii 1928, lui Glay și Tyler (1934) care, în 1934, au dat prima formulă de lizibilitate destinată adulților cu o capacitate mai slabă de lectură, lui Lorge (1939), Flesch (1943) sau Dale și Chall (1948) care au dat formulele cele mai utilizate. În 1961, Smith a inventat o tehnică interesantă în ceea ce privește lizibilitatea: numărarea literelor pornind de la numărul de spații. În 1969, Elley crede că cel mai bun mod de a prezice lizibilitatea este de a măsura

[2] „Par lisibilité, nous désignons le degré de difficulté éprouvé par un lecteur essayant de "comprendre" un texte". Henry, G., *Comment mesurer la lisibilité*, Paris, Fernand Nathan, 1975, p. 9.

[3] „La qualité d'une communication écrite ou imprimée qui la rend facile à comprendre pour une population donnée ou qui lui donne envie de continuer". J. Gilliland, *Readability*, London: University of London Press, 1972, p. 14.

vocabularul. Tot în 1969, Bormuth face cea mai mare analiză asupra lizibilității și dezvoltă 24 de formule. De remarcat că toate formulele de lizibilitate rețin vocabularul ca principal indicator de dificultate.

Printre teoreticieni notabili care s-au ocupat de „lizibilitate" au fost și E. Dale și J.S. Chall – care au crezut că un conținut mai puțin familiar se manifestă printr-un vocabular mai puțin accesibil, iar un anumit text favorizează utilizarea unei sintaxe particulare cu consecințe asupra caracteristicilor frazei[4] (Chall, 1948) – precum și Rudolf Flesch. Formula lui Dale și Chall din 1948 a fost impusă de uzul școlar, iar formula lui Flesch e specifică pentru comunicarea non-literară, de masă, de presă sau de publicitate. Cu cât un text conține mai multe cuvinte necunoscute sau ignorate de lector, cu atât este mai dificil – este constanta formulelor de lizibilitate a unui text. Iar pentru cuvintele necunoscute, E. Thorndike (1921) și Dale (1931) au creat liste de referință de 3000 de cuvinte socotite cunoscute de majoritatea elevilor, care au servit ca bază pentru uzul școlar până în 1969. Mult timp după aceste liste/formule de lizibilitate s-au utilizat alte formule care luau în considerare familiaritatea vocabularului, precum și lungimea cuvintelor și a frazelor.

Rudolf Flesch, în cunoscuta carte *How to write, speak and think more effectively: your complete course in the art of communication*[5], publică un mic „test simplificat de lizibilitate"[6] (Flesch). Testul constă în 6 mici „secrete" ale lizibilității: majusculele, cuvintele subliniate/în italice sau bold, numerele scrise în cifre (nu în litere), semnele de punctuație (în afara virgulelor, liniuțelor de pauză și punctelor după abrevieri),

[4] E. Dale et J.S. Chall, *A formula for predicting readability*, în *Educational Research Bulletin*, n. 27, 1948, pp 11-20, pp 37-54.

[5] Rudolf Flesch. *How to write, speak and think more effectively: your complete course in the art of communication*, New American Library, 1951.

[6] „Testul simplificat de lizibilitate" apare după alte 2 teste de lizibilitate ale lui Rudolf Flesch: „le teste de facilité" şi „le teste d´ intérêt humain".

simbolurile tastaturii computerului, alineatele. Se acordă câte un punct pentru fiecare element din cele șase puncte, din cele șase mici „secrete”[7]. Rudolf Flesch ne asigură că, aplicând cele șase „secrete”, vom crește considerabil lizibilitatea unui text publicistic și numărul lectorilor lui.

Același autor a mai publicat, sub influența semanticii generale, un „test de abstractizare a textelor” care are o dublă finalitate: lizibilitatea și nivelul de abstractizare[8] a unui text.

Formula lui R. F. Flesch propune, așadar, o modalitate mai simplă de a evalua dificultatea lexicală a textelor nonliterare: în locul

---

[7] „Numărați câte 1 punct pentru următoarele 6 puncte/mici „secrete”:
- pentru fiecare majusculă;
- pentru fiecare cuvânt subliniat, boldit sau în italice;
- pentru toate numerele scrise în cifre (nu în litere);
- pentru toate semnele de punctuație (în afara virgulelor, liniuțelor de pauză sau punctelor care prescurtează un cuvânt);
- pentru toate simbolurile care apar pe tastatura computerului;
- pentru fiecare alineat”.

Baremul dat de Flesch pentru analiza lizibilității unui text este următorul:
Scor total: stil /registru
- 0 – 20 de puncte: formal, academic, „nobil”
- 21 – 25 de puncte: Informal, registru curent, median
- 26 – 30 de puncte: destul de popular, lizibil, pentru marele public
- 31 – 35 de puncte: popular, destinat marelui public
- mai mult de 35 de puncte: foarte popular

„Dacă scorul vostru nu depășește 20 de puncte, stilul este prea academic, iar voi încercați să impresionați, mai mult decât să comunicați. Faceți un efort și treceți de bariera de 20 de puncte (…). Dacă doriți să vizați omul comun, din stradă, trebuie să atingeți 35 de puncte.” https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3652 (8. 02. 2020)

[8] R. Flesch dă o listă a cuvintelor concrete, a cuvintelor care au proprietatea de a nu schimba semnificația textului:
1. numele de oameni;
2. numerele și cuvintele desemnând cifre;
3. datele (an, anotimp, zi, oră);
4. cuvintele desemnând sexul unui om/animal (fată, băiat etc.);
5. cuvintele desemnând persoane precise (eu, tu, el etc.);
6. cuvintele care devin concrete în contextul celor 5 categorii de mai sus (Exemplu: cuvântul „idee” este abstract când e singur și devine concret în contexte ca: „ideea lui Paul”, „ideea fetiței”, „ideea voastră”). https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3652 (8. 02. 2020).

numărării cuvintelor absente dintr-o listă de referință, se va lua în considerare lungimea medie a cuvintelor, Flesch stabilind o corelație între lungimea cuvintelor și dificultatea lor. Același autor crede că, cu cât un text conține mai multe cuvinte și fraze „personale", cu atât textul este de un interes uman superior.

Anii '50 nu aduc noi formule de lizibilitate, doar le ajustează pe cele deja existente. Începând cu 1965, sunt propuse noi formule bazate pe „testele de închidere" și pe informatică, care permit punerea în ecuație a unor noi variabile. G. Henry[9] (Henry, 1975), în 1975, propune o nouă metodă – „formula scurtă" („la formule courte") – care permite măsurarea lizibilității textelor didactice în funcție de gradul de școlaritate: un text este cu atât mai lizibil cu cât frazele sunt mai scurte, vocabularul este comun, iar indicii dialogali mai numeroși. Și G. Fortier[10] (Fortier, 1982) adoptă această „formulă scurtă". „Testul de închidere" („le test de closure") implică lectorul în evaluarea indicilor de lizibilitate și măsoară lizibilitatea calculând o medie a indicilor obținuți de un eșantion de lectori. Toate aceste formule și teste aduc un beneficiu major conceptorilor de texte didactice, dar nu permit identificarea cauzelor dificultății textelor.

Unii autori precum Dale et Chall (1948), Harris et Jacobson (1979)[11] (Harris, 1979), Gilliland (1972)[12] (Gilliland, 1972) și Klare (1982)[13] (Klare, 1982) socotesc că motivația lecturii e un fenomen intrinsec afectiv sau cognitiv, iar interesul lectorului pentru un text dat

[9] G. Henry, *Comment mesurer la lisibilité*, 2e édition, Bruxelles, Éditions Labor, et Paris, Nathan, 1975.

[10] G. Fortier, *La mesure de lisibilité et la production de tests de closure par micro-ordinateur*, Montréal, P.P.M.F, 1982.

[11] Harris, A. J., Jacobson, M.D. (1979). *A framework for readability research: moving beyond Herbert Spencer. Journal of Reading*, Vol. 22, No. 5 (Feb. 1979), pp. 390-398.

[12] Gilliland, J., Readability. London: University of London Press, 1972.

[13] Klare, G.R., *Readability*, in Mitzel, H.E. (Ed.): Encyclopedia of Educational Research, 3, 1520-1531. New York: Free Press, 1982.

este punctul critic care va determina modul lui de lectură. McLaughlin crede că „lizibilitatea depinde, în primul rând, de necesitatea înțelegerii unui text dat de un segment de populație”[14] (McLaughlin, 1966).

Pentru Roland Barthes, un text lizibil, un text care poate fi citit, se opune unui text scris sau literar, lizibilitatea îndepărtându-se de literaritate și aparținând coerenței textuale. Teoreticianul vorbește despre „legea solidarității lizibilului: totul se ține, totul trebuie să se țină cât mai bine posibil”[15] (Barthes, 1970). Verosimilitatea asigură lizibilitatea unui text. Semiotica barthiană propune, așadar, o lizibilitate inerentă textului și construită pe verosimilitate și normalitate.

F. Richaudeau definește două tipuri de lizibilitate: *lizibilitatea tipografică*, materială a unui text care se referă la reprezentarea lui materială și *lizibilitatea lingvistică* care definește ușurința lecturii unui text din punct de vedere lexical și semantic, influențând, într-un fel favorabil sau nu, gradul de comprehensiune al textului[16] (Richaudeau, 1984). (Limba engleză are adjectivul *legible/illegible*, iar franceza doar *lisible/illisible*[17]) (Timbal-Duclaux, 1985).

---

[14] Pour McLaughlin, la lisibilité d'un matériel donné dépend en premier lieu de la nécessité de comprendre, pour une tranche de population particulière, le texte en question.

[15] „Le lisible, comme on peut s'y attendre, est régi par le principe de non-contradiction, mais en multipliant les solidarités, en marquant chaque fois qu'il le peut el caractère compatible des circonstances, en joignant les événements relatés par une sorte de colle logique, le discours pousse ce principe jusqu'à l'obsession” – Roland Barthes, *S/Z*, Paris, Éditions du Seuil, 1970, p. 187.p. 162.

[16] F. Richaudeau, *La lisibilité*, Paris, Denoël, 1984.

[17] Louis Timbal-Duclaux în *Textes «inlisible» et lisible* (în *Communication et langages*, no 66, 4-ème trimestre 1985, pp. 13-31) are un manifest pentru folosirea celor două neologisme „lisable” și „inlisable”, precum și a derivatelor lor, prin analogie cu limba engleză care uzează de termenii *legible, illegible, readability, unreadable.* Din păcate, limba franceză nu are decât un termen pentru desemnarea acestor două fenomene distincte: *illisible/illisibilité,* ceea ce necesită explicații suplimentare în ceea ce privește sensul în care e folosit, material sau intelectual. Așadar, Louis Timbal-Duclaux propune introducerea în limba franceză a adjectivului *inlisable* pentru desemnarea neînțelegerii unei text, a unei incomprehensiuni intelectuale și psihologice, termenul de: *illisible* fiind desemnat pentru o proastă lizibilitate tipografică.

Numeroasele studii asupra acestui subiect se ocupă de *indicii lizibilității*, Bertrand Labasse[18] (Labasse, 1999) enunțând cheia lizibilității: cu cât o frază este mai scurtă, cu atât este mai ușor înțeleasă. Cu toate acestea, lizibilitatea unui text nu se rezumă la lungimea frazelor, există și alți factori care influențează claritatea unui text. Cele mai citate criterii ale lizibilității sunt enumerate de Loïc Hervouet în ghidul său[19] (Loïc Hervouet, 1979); enumerăm câteva: cuvintele din vocabularul de bază să varieze între 500 și 7000 de cuvinte, număr de cuvinte diferite la 1000 de cuvinte consecutive, numărul de cuvinte plurisilabice, numărul de cuvinte cu mai mult de 3 silabe, numărul de litere dintr-un cuvânt, număr minim de silabe la 100 de cuvinte, numărul de cuvinte monosilabice, numărul de cuvinte mai mari de 6 litere, procentaj de cuvinte concrete, numărul de cuvinte a căror semnificație este schimbată de un adjectiv sau adverb, numărul de litere, vocale și consoane, numărul minim de substantive, adjective și verbe auxiliare, număr minim de cuvinte în frază, lungimea celor mai lungi fraze, număr de pronume personale, număr de referenți personali.

Noëlle Sorin[20] (Sorin, 1996), după ce analizează lizibilitatea lingvistică sub toate aspectele, propune termenul de *lizibilitatea semiotică*[21] (Sorin, 1996), care ar circumscrie un proces interactiv, care ia în considerare atât textul și mecanismele sale de funcționare, cât și rolul lectorului care răzbate din text. Textul și capacitatea lui de a se

[18] Bertrand Labasse, *La lisibilité rédactionnelle* în „Communication & langages", nr. 121, 1999.

[19] Loïc Hervouet, *Écrire pour son lecteur: Guide de l'écriture journalistique*, collection J comme journalisme, ESJ Lille, 1979.

[20] Noëlle Sorin, *De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique* în *Revue québécoise de linguistique – Lisibilité ei intelligibilité*, volume 25, 1/ 1996, pp. 62-65.

[21] „*Lizibilitatea semiotică* semnifică locul de trecere între scriitură și lectură, între generarea și receptarea textului narativ." – Noëlle Sorin, *De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique*, în *Lisibilité et intelligibilité*, vol 25, 1/ 1996, p. 85.

face înțeles ar fi obiectul acestei lizibilități semiotice. Această viziune asupra lizibilității duce conceptul în zona comprehensiunii.

Alina Pamfil enumeră parametri prin intermediul cărora se poate cuantifica *lizibilitatea* unui text, din punct de vedere didactic: „lungimea textului, numărul cuvintelor ce compun propozițiile și frazele, numărul cuvintelor ce aparțin vocabularului fundamental și prezența indicilor textuali ai dialogului”[22] (Pamfil, 2009). Conform acestor parametri, „se poate afirma că un text e cu atât mai lizibil cu cât: este mai scurt, numărul de cuvinte ce compun propozițiile și frazele este mai mic, numărul de cuvinte ce aparțin vocabularului fundamental este mai mare, indicii textuali ai dialogului sunt mai numeroși (puncte de exclamație, ghilimele, enunțuri constituite numai din interjecții sau din pronume)”[23] (Pamfil, 2009).

Toate aceste metode prezintă și neajunsuri: B. L. Zakaluk & S. J. Samuels[24] (Samuels, B. L. Zakaluk & S. J., 1988) cred că diferitele formule de lizibilitate nu conferă același nivel de dificultate pentru texte identice; G. Henry crede că validitatea formulelor de lizibilitate se limitează la textele și la lectorii pentru care au fost concepute, iar viteza de lectură face ca acestor instrumente să le lipsească precizia. B. Bruce, A. Rubin & K. Starr[25] (B. Bruce, A. Rubin & K. Starr, 1981) spun că e foarte greu ca aceste formule să fie generalizate. R. C. Anderson & A. Davison[26] (R. C. Anderson & A. Davison, 1986) au demonstrat că

[22] Alina Pamfil, *Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. 138.

[23] Ibidem.

[24] B. L. Zakaluk & S. J. Samuels. *Toward a new approach to predicting text comprehensibility*, în B. L. Zakaluk & S. J. Samuels (eds.), *Readability: Its Past, Present and Future*, International Reading Association, 1988, pp. 121-144.

[25] B. Bruce, A. Rubin & K. Starr, *Why Readability Formulas Fail?* Rapport de recherche, no 28, Cambridge, Bolt, Beranekand Newman, Inc., et Illinois University, Urbana, Center for the study of reading, 1981.

[26] R. C. Anderson & A. Davison, *Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas*, technical report no 392, Champaign, IL, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1986.

vocabularul mai puțin uzual interferează foarte puțin cu dificultatea unui text.

Termenul „lizibilitate" intră într-o oarecare concurență cu cel de „comprehensiune". Accesibilitatea la sensul textului este cea care diferențiază cei doi termeni. *Lizibilitatea* unui text a fost înțeleasă, multă vreme, ca rezolvarea gradului de dificultate a unui text de către un lector. Obiectul fenomenului lizibilității este textul. W. Kintsch definea lizibilitatea ca rezultatul interacțiunii între caracteristicile textului și cele ale lectorului, circumscriind „lizibilitatea interactivă", concept care se apropie tot mai mult de cel de comprehensiune. *Comprehensiunea* ține seama de o variabilă, care e lectorul, lectorul cu bagajul său de cunoștințe, cu motivațiile și scopurile sale. Așadar, obiectul comprehensiunii este atât textul, cât și lectorul, comprehensiunea devenind un proces interactiv[27] (Iser, 2006).

În teoriile lecturii, *comprehensiunea* și *interpretarea* sunt abordate uneori ca procese simultane (H. G. Gadamer și W. Iser), alteori ca etape succesive: lectura de gradul întâi și lectura de gradul al doilea (P. Ricoeur), lectura euristică și cea hermeneutică (M. Riffaterre), lectura liniară și lectura circulară (M. Călinescu), lectura naivă și lectura critică (U. Eco). În practica școlară, cele două procese se realizează în etape distincte, descompuse, la rândul lor, în subetape, prima lectură fiind cea comprehensivă, care presupune studiul textului din interiorul lui,

[27] J. P. Sartre socotește că, actul de creație este, „în momentul conceperii, doar un moment incomplet, abstract; dacă autorul ar fi singurul care există, atunci acesta ar putea scrie cât de mult dorește, însă opera ca obiect nu ar apuca niciodată să vadă lumina zilei (…). Dar procesul scrierii, ca act corelator dialectic, include procesul lecturii, iar aceste două acte independente au nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului complet și imaginar, care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt" – Jean-Paul Sartre, *Was ist Literatur*?, Hamburg, 1958, p. 35 *apud* W. Iser, *Actul Lecturii. O teorie a efectului estetic*. Editura Paralela `45, Pitești, 2006, p. 246.

iar lectura critică, interpretativă presupune cuprinderea textului din exteriorul lumii lui.

Hans Robert Jauss, analizând problematica receptării[28] (Jauss, 1983), remarca trei etape care orientează diferit orizontul lecturii și așeza comprehensiunea în debutul procesului. Prima etapă – *comprehensiunea* sau prima lectură, etapă în care textul este parcurs ca partitură, iar cititorul, uimit, este implicat în jocul deslușirii înțelesurilor operei. Specificul procesului de comprehensiune rezidă în „orizontul progresiv al percepției estetice"[29] (Jauss, 1983). Interpretarea, a doua etapă, sau re-lectura reprezintă continuarea comprehensiunii, etapa interpretărilor reflexive. Matei Călinescu numea relectura „un proces cu o finalitate structurală, reflexivă, autoreflexivă; un mod al atenției care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor, un anumit profesionalism al lecturii"[30] (Călinescu, 2007.). A treia lectură, postlectura sau aplicarea este timpul „receptării istorice și al judecății estetice, având ca finalitate reconstituirea sensurilor operei"[31] (Jauss, 1983).

Și R. Scholes identifică comprehensiunea cu lectura inocentă sau „producerea de text din (within) text"[32] (Scholes, 1985).

M. F. Ehrlich și H. Tardieu[33] (M. F. Ehrlich și H. Tardieu, 1986) cred că termenii de *lizibilitate* și *comprehensibilitate* sunt în opoziție și că lizibilitatea nu definește înțelegerea, ci operaționalizarea printr-un scor dat de un număr limitat de parametri.

---

[28] H. R. Jauss, *Pentru o teorie a receptării*, Editura Univers, București, 1983.

[29] Ibidem, p. 260,

[30] Matei Călinescu, *A citi, a reciti. Către o poetică a relecturii*, ediția a doua, Editura Polirom, Iași, 2007.

[31] H. R. Jauss, *op. cit*.

[32] R. Scholes, *Textual Power, Literary Theory and Teaching of English*, New Haven and London, Yale; Press, 1985, pp. 21-29.

[33] M. F. Ehrlich şi H. Tardieu, „Le rôle du titre sur le temps de lecture et le rappel de trois types de textes" în *Bulletin de psychologie*, vol XXXIX, 1986, p. 375, pp. 397-405.

Din perspectivă didactică, *comprehensiunea* e definită de Alina Pamfil drept o capacitate rezultată din „orchestrarea unor procese cognitive în mod semnificativ involuntare, ce permit accesul la sensul unui text”[34] (Pamfil, 2009). Forma înaltă a comprehensiunii este interpretarea care permite, în variantele ei fruste, „accesul la sensul/ sensurile globale, majore ale textului literar, dar și accesul la semnificația unor aspecte de detaliu”[35] (Pamfil, 2009).

Evaluarea comprehensiunii unui text permite estimarea înțelegerii conținutului textual. Noëlle Sorin crede că, în practica pedagogică, această evaluare a comprehensiunii trebuie să fie eficace și să țină seama de 3 variabile: textul, lectorul și situația de lectură, textul fiind singura variabilă obiectivă, lectorul fiind unic și imprevizibil.[36]

J. Lecavalier, C. Préfontaine și A. Brassard[37] (J. Lecavalier, C. Préfontaine și A. Brassard, 1991) preferă termenul de *inteligibilitate* în locul celui de *comprehensiune* și își motivează alegerea astfel: inteligibilitatea integrează lizibilitatea lingvistică, lizibilitatea macrostructurală, inteligibilitatea conceptuală și perceperea inteligibilității de către lector.

Dintr-o altă perspectivă, filozofică, Hans Georg Gadamer, părintele „hermeneuticii filozofice”, socotește că finalitatea unei

---

[34] Alina Pamfil, *Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. 137.

[35] *Ibidem*.

[36] https://www.erudit.org/en/journals/rql/1996-v25-n1-rql2944/603127ar/ (10. 02.2020).

[37] „La lisibilité macrostructurelle évalue le degré de développement des idées dans les textes lus. La mesure de l’intelligibilité conceptuelle rend compte du degré de difficulté des concepts contenus dans le texte. Le dernier indice reprend, en le qualifiant, l’opinion des lecteurs sur la difficulté globale des textes” – J. Lecavalier, C. Préfontaine şi A. Brassard, *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*, rapport de recherche, Collège de Valleyfield, 1991.

interpretări o constituie comprehensiunea, context în care studiul condițiilor de sens devine hotărâtor.

Didactic vorbind, cele două concepte – *lizibilitatea* și *comprehensiunea* – sunt foarte greu de evaluat din punct de vedere cantitativ, datorită subiectivității variabilelor și instrumentelor de măsură care pot fi integrate numai într-o didactică a lecturii punctuală sau experimentală.

BIBLIOGRAFIE

Anderson R.C. & A. Davison. (1986). Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas. *Technical report no 392*.

Bruce, B. , A. Rubin & K. Starr. (1981). Why Readability Formulas Fail? Rapport de recherche. (B. N. Bolt, Éd.) *28*.

Barthes, R. (1970). *S/Z.* Paris: Editions du Seuil.

Călinescu, M. (2007.). *A citi, a reciti. Către o poetică a relecturii* (ediția a doua). Iași: Editura Polirom.

Chall, E. D. (1948). A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*, 11-20, 37-54.

Flesch, R. (s.d.). How to write, speak and think more effectively. New American Library.

Fortier, G. (1982). La mesure de lisibilité et la production de tests de closure par micro-ordinateur. Montréal: P.P.M.F.

Gilliland, J. (1972). *Readability.* London: University of London Press.

Harris, A. J. (1979). A framework for readability research: moving beyond Herbert Spencer. *Journal of Reading, 22*, 390-398.

Henry, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité.* Paris: Fernand Nathan.

Iser, W. (2006). *Actul Lecturii. O teorie a efectului estetic.* Pitești: Editura Paralela '45.

Lecavalier, J.C. Préfontaine și A. Brassard. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial, rapport de recherche.* Collège de Valleyfield.

Jauss, H. R. (1983). *Pentru o teorie a receptării.* București: Editura Univers.

Klare, G. (1982). Readability. Mitzel, H.E. (Ed.): Encyclopedia of Educational Research, 1520-1531.

Labasse, B. (1999). La lisibilité rédactionnelle. *Communication & langages, 121*.

Hervouet, Loïc. (1979). Écrire pour son lecteur: Guide de l'écriture journalistique, collection J comme journalisme. Lille: ESJ.

Seche, Luiza, M. S. (s.d.). *Dicționarul de sinonime al limbii române* (Vol. ediția a doua revăzută și adăugită). Univers Enciclopedic.

Pamfil, A. (2009). *Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare.* Pitești,: Editura Paralela 45.

Richaudeau, F. (1984). *La lisibilité.* Paris,: Denoël.

Samuels, B. L. Zakaluk & S. J. (1988). Toward a new approach to predicting text comprehensibility. B. L. Zakaluk & S. J. Samuels (réd.), *Readability: Its Past, Present and Future*, 121-144.

Scholes, R. (1985). *Textual Power, Literary Theory and Teaching of English.* London: New Haven and London, Yale University Press.

Sorin, N. (1996). De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique. *Revue québécoise de linguistique – Lisibilité et intelligibilité, 25*, 62-65.

Timbal-Duclaux, L. (1985, 4-ème trimestre). Textes « inlisable » et lisible. *în Communication et langages*, 13-31.

INTERFERENȚELE PARADIGMEI CONSTRUCTIVISTE ÎN EDUCAȚIE

LIVIA GEORGETA SUCIU

Lector universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane
livia.suciu@ubbcluj.ro

Rezumat

Plecăm de la un studiu de mare anvergură „Cum iau naștere emoțiile. Viața secretă a creierului", pe care ni-l propune cercetătoarea Lisa Feldman Barrett, pentru a evidenția o descoperire majoră în domeniul studiului emoțiilor, care intră în conflict cu perspectiva clasică asupra emoțiilor, perspectivă profund înrădăcinată în diverse domenii ale vieții noastre și în întreaga noastră viziune asupra naturii umane. Descoperim însă că „teoria emoției construite" face parte dintr-o schimbare de amploare a viziunii noastre asupra lumii, produsă în ultimele decenii și care are repercusiuni în toate domeniile de cercetare, nu numai în psihologie unde a fost adoptată sub numele de „paradigmă constructivistă". Urmărim impactul acestor schimbări paradigmatice susținute de constructivismului psihologic și în alte domenii ale vieții noastre, dar îndeosebi în domeniul educației, al reformelor educative contemporane care se derulează în cadrele noii paradigme constructiviste de construcție a cunoașterii.

Cuvinte-cheie: *paradigma constructivistă, teoria emoției construite, constructivismul în educație.*

Abstract

Interferences of Constructivist Paradigms in Education. This paper's starting point is an extended study written by Lisa Feldman Barrett and

entitled "How Emotions Are Made. The Secret Life of Brain". It gives one the opportunity to reveal a major discovery within the scope of emotions that argues with the classical perspective on emotions, deeply rooted in various areas of our lives and in our entire view on human nature. Nonetheless, one discovers that "the theory of constructed emotion" is part of a recent vast change of our view on the world, that impacts on every research area, not only in psychology that adopted it as "The Constructivist Paradigm". This study tackles the impact of these paradigmatic changes endorsed by psychologic constructivism in other areas of our lives, but especially in that of education, contemporary educational reforms that unfold within the frames of the new constructivist paradigm of knowledge construction.

Keywords: *constructivist paradigm, theory of constructed emotion, constructivism in education.*

Plecând de la o descoperire de impact în domeniul științei emoțiilor, *teoria emoției construite*, Lisa Feldmann Barrett ne orientează, printr-o demonstrație foarte clar expusă și bine argumentată, înspre necesitatea asumării unei schimbări profunde de paradigmă, pe care o detectează nu numai în domeniul său de specialitate, studiul emoțiilor, ci de fapt în toate domeniile științifice și, practic, în întreaga noastră viziune teoretică, științifică sau filosofică asupra vieții. Trebuie să ne asumăm faptul că întreaga noastră societate pendulează de câteva decenii înspre o schimbare majoră a viziunii asupra lumii în toate domeniile de cercetare, nu numai în psihologie unde, bunăoară, această nouă paradigmă a fost numită „paradigma constructivistă". În toate domeniile de cercetare se impune stringent o noua modalitate de a gândi și de a ne raporta la lume, complet diferită și în conflict cu perspectivele clasice, tradiționale, cu care ne-am obișnuit, atât de profund înrădăcinate în imaginarul nostru, încât doar o revoluție de proporții ne-ar putea face să ne asumăm o cu totul altă viziune asupra lumii.

SCHIMBAREA DE PARADIGMĂ ÎN DOMENIUL ȘTIINȚEI EMOȚIILOR: TEORIA EMOȚIEI CONSTRUITE

Cercetările de meta-analiză realizate de câțiva ani de către Lisa Feldman Barrett, axate pe nenumărate studii din domeniul științei emoțiilor au evidențiat un conflict major cu perspectiva clasică asupra emoțiilor și au condus la o cu totul altă perspectivă, constructivistă, în abordarea emoțiilor. Reținem, pe scurt, conflictele declanșate cu perspectiva clasică asupra emoțiilor, dat fiind că revoluția iscată în acest domeniu se dovedește a fi doar un focar dintr-o revoluție de amploare, cu focare în nenumărate abordări teoretice actuale, fie ele științifice, filosofice, culturale sau instituționale, educaționale, pe care ținem să le evidențiem. Plecăm mai întâi de la experimentele și analizele cercetătoarei Lisa Feldman Barrett, explicate cu acuratețe într-un studiu de mare anvergură *Cum iau naștere emoțiile. Viața secretă a creierului* (Barrett, 2017). Cercetările sale derulate în cadrele paradigmei clasice de studiu al emoțiilor au evidențiat conflictele majore din interiorul acestei paradigme și desigur au revelat necesitatea stringentă a derulării unei revoluții în domeniu care să producă schimbări absolut necesare înțelegerii vieții noastre în cadrul unei cu totul alte noi paradigme de interpretare a lumii noastre.

CONFLICTUL CU TEORIA CLASICĂ ASUPRA EMOȚIILOR: AMPRENTELE EMOȚIILOR

Conform perspectivei clasice asupra emoțiilor, noi am fi înzestrați genetic cu emoții care se declanșează automat, ca și reacții la evenimente din lumea exterioară nouă, dat fiind că în interiorul creierului nostru ar exista circuite ale diferitelor emoții (de exemplu, neuronii fricii, sau ai furiei, bucuriei etc.) care produc seturi distincte de schimbări detectabile pe chipul și în trupul nostru (în cazul

declanșării fricii, inima începe să bată cu putere, înghețăm de frică, resimțim groază). Prin urmare, cercetătoarea noastră, ca și mulți alți cercetători din domeniu, a căutat intensiv să descrie și să evalueze corect și obiectiv „tiparele" sau „amprentele" specifice fiecărei emoții pe care o resimțim, similare diferitelor persoane, indiferent de vârstă, gen, cultură, „amprente" care s-ar recunoaște și ar fi identificabile obiectiv pe expresiile noastre faciale, pe schimbările noastre corporale.

Dar cercetările au revelat însă cu surpriză că această perspectivă clasică asupra emoțiilor nu este validă, chiar dacă este extrem de profund înrădăcinată în știința și cultura noastră, în instituțiile noastre sociale, etice, psihologice, medicale, politice, juridice sau, pur și simplu, în întreaga noastră viziune asupra vieții noastre. Nu s-au putut identifica „amprente" valide pentru nicio emoție. Emoțiile nu au tipare specifice ci, dimpotrivă, sunt de o „diversitate uluitoare". S-a confirmat și faptul că emoțiile noastre nu sunt „înnăscute" și nu se „declanșează automat", ca reacție la un eveniment exterior nouă, ci, dimpotrivă, sunt „construite" chiar de către noi înșine, noi suntem cei care le „creăm": „emoțiile sunt de fapt create și nu declanșate"; „creierul meu a construit experiența emoției", ne explică Barrett. (Barrett, 2017, p. 15-16).

Emoțiile sunt, de fapt, produsul unei „convenții culturale", pe care noi o învățăm în mediul culturii și al educației noastre; pur și simplu sunt rezultatul faptului că noi suntem educați într-o anumită cultură și învățăm ce este tristețea, bucuria, frica, furia ș.a.: „aceste expresii au fost *create* de cultura noastră și noi cu toții le-am învățat" (Barrett, p. 31). Emoțiile nu sunt „universale" și „uniforme", ci, dimpotrivă, sunt foarte variate, sunt „un complex de manifestări diverse" și nu au nicidecum un tipar specific, ci „pot avea tipare cerebrale diferite" (Barrett, p. 44). Nicio emoție nu a putut fi localizată

într-o anumită parte a creierului, deci nu depinde doar de neuronii din regiunea respectivă, pentru că, de fapt, mai multe combinații de neuroni din mai multe regiuni ale creierului pot să producă același rezultat. Nu anumiți neuroni sunt responsabili pentru o anumită emoție, ci multiple rețele și combinații de neuroni produc multe stări mentale diferite, de la diferitele emoții (frică, furie, dezgust, tristețe, bucurie), până la situații non-emoționale, percepții sau gânduri (precum resimțirea durerii sau luarea deciziilor), așa că nu se poate detecta o „amprentă neuronală" responsabilă pentru declanșarea unei anumite emoții. Concluzia ar fi așadar că amprentele emoționale sunt doar un „mit". Emoțiile nu se pot localiza în regiuni din creier, și nici nu se pot identifica în expresiile noastre faciale sau corporale.

CONSTRUCȚIA CONCEPTELOR

Marea descoperire care s-a impus cercetătorilor este aceea că „emoțiile sunt construite" (Barrett, p. 47). In fiecare clipă noi suntem confruntați cu o grămadă de informații neclare transmise de organele noastre de percepție, iar creierul nostru compară amalgamul de informații transmise de simțuri cu experiențele noastre anterioare, pentru a construi o ipoteză, pentru a simula și a ghici ceea ce ni se întâmplă, confruntând pur și simplu noile informații cu experiențele noastre anterioare. Important este faptul că experiențele noastre din trecut sunt organizate în „concepte", pe care creierul le triază și le combină, pentru a da o semnificație, un sens, un înțeles, noilor informații senzoriale pe care le primește în diferite situații. Noi construim sensul folosind conceptele învățate din experiențele noastre trecute. Prin rețeaua conceptelor, creierul „simulează" lumea exterioară, îi conferă un înțeles și determină acțiunile noastre. Creierul folosește inclusiv „concepte emoționale" pentru a atribui semnificații

și a construi „momente de emoție". Emoțiile nu ar fi, prin urmare, „reacțiile" noastre la ceea se întâmplă în jurul nostru, ci „construcțiile" noastre, întrucât noi nu suntem „receptori pasivi", ci „constructori activi", inclusiv ai propriilor noastre emoții.

Reținem faptul că această descoperire a fost numită de către Lisa Feldman Barrett „teoria emoției construite" (Barrett, p. 53) și remarcăm, prin urmare, impactul de anvergură al acestei descoperiri: „Descoperirea simulării la sfârșitul anilor 1990 a deschis o epocă nouă în psihologie și neuroștiințe. Dovezile științifice indică faptul că aproape tot ceea ce vedem, auzim, atingem și mirosim sunt în mare măsură simulări ale lumii, și nu reacții la ea. Gânditorii progresiști speculează că simularea ar fi un mecanism comun nu numai pentru percepția senzorială, ci și pentru înțelegerea limbajului, pentru simțirea empatiei, pentru reamintire, imaginație, visare și multe alte fenomene psihologice" (Barrett, p. 50). Pe scurt, dacă perspectiva clasică asupra emoției consideră că evenimentele din jurul nostru, „din afara noastră", declanșează în noi reacții emoționale, teoria emoției construite susține o cu totul altă explicație: de fapt, „creierul construiește în mod invizibil tot ceea ce resimțim, inclusiv emoțiile" (Barrett, p. 54).

Noi construim momente de emoție, o experiență emoțională personală, pe baza „conceptelor emoționale" învățate din cultura și experiența noastră și, în acest fel, prin intermediul „convențiilor sociale", noi creăm „realitatea socială" a conceptelor noastre emoționale. Emoțiile nu au așadar o existență obiectivă în natură, nu au amprente obiective detectabile și recognoscibile nici pe chipul sau trupul nostru și nici pe chipurile celorlalți, așa cum nu au nici amprente biologice într-o anumită parte a creierului nostru. Prin urmare, ne explică Barrett, trebuie să înțelegem faptul surprinzător ca,

de fapt, noi nu „recunoaștem" și nu „detectăm" emoții la cei din jurul nostru și nu putem susține că avem o percepție „corectă" a emoției cuiva. Ceea ce facem noi este să „*construim* pe loc propriile experiențe emoționale și percepțiile emoțiilor celorlalți", pentru că, de fapt, „noi suntem arhitecții propriei noastre experiențe" (Barrett, p. 64-65). Atunci când noi trăim emoții, sau percepem emoții la cei din jurul nostru, de fapt noi le percepem prin intermediul „conceptelor", al regularităților pe care noi le-am învățat anterior sub forma conceptelor și cu ajutorul cărora clasificăm și identificăm sensul percepțiilor actuale ca fiind momente de emoție. Pentru a desluși sensul frânturilor de informații pe care le primim de la organele de percepție, creierul nostru, pe baza experiențelor noastre trecute organizate în „concepte", realizează continuu „simulări", mii de „predicții" neîntrerupte pe care le revizuiește în permanență prin „corecții" neîntrerupte și în acest fel construiește sensul a ceea ce noi percepem și, practic, lumea în care noi trăim. Percepțiile noastre despre lume *nu sunt așadar determinate de evenimentele din lumea înconjurătoare*, ne explică Barrett, ci sunt ancorate în fluxul de „predicții" și „corecții" prin care „creierul nostru creează și revizuiește în permanență modelul mental al lumii, pe care îl avem fiecare dintre noi" (Barrett, p. 89). Și numim astfel „realism afectiv" experiența proprie prin care „noi trăim presupuse fapte legate de lumea din jur, care parțial sunt create de propriile noastre senzații"; „Se spune «cred numai dacă văd cu ochii mei», însă realismul afectiv demonstrează ca «vedem ceea ce credem»; „Pe scurt, simțim ceea ce crede creierul nostru că simțim"; „vedem ceea ce crede creierul nostru că vedem – acesta este realismul afectiv (…). Tot ceea ce simțim se bazează pe predicțiile bazate pe cunoaștere și experiențe anterioare. Noi suntem arhitecții propriilor experiențe. A crede este a simți" (Barrett, pp. 105-109).

RAȚIUNE VERSUS EMOȚIE

Așadar emoțiile noastre, afectele noastre ne influențează percepția și acțiunile, mai mult decât evenimentele din lumea exterioară nouă, pentru că, spune metaforic Barrett, noi „vedem lumea prin lentilele afectelor". Și departe de a mai susține, ca în toate teoriile noastre clasice, un presupus conflict între mintea rațională și pasiunea sau afectele noastre, trebuie mai degrabă să recunoaștem că afectele sunt „întrețesute irevocabil" în textura deciziilor noastre raționale. Trebuie să renunțăm la convingerea că în anumite situații noi „acționăm rațional" debarasați de emoții: „nu putem învinge emoția prin gândire rațională" (Barrett, pp. 111-112). Nici măcar un economist sau un jurist care susțin că acționează rațional și își controlează emoțiile, de fapt nu se pot detașa de stările lor afective care se construiesc fără întrerupere și stau la baza fiecărei percepții sau gândiri așa-zis raționale.

Marea întrebare pe care ne-o ridică Barrett este atunci următoarea: de ce mai persistă în toate domeniile vieții noastre „ideea unei minți umane raționale", dat fiind că neuroștiințele au demontat acest „mit" al culturii noastre. Acest mit, conform căruia *rațiunea* este trăsătura specifică ființei umane care ne distinge de regnul animal „aseamănă mintea umană cu un câmp de luptă dintre rațiune și emoție, fiecare tinzând să controleze comportamentul". Iar marea problemă este că acest „mit" s-a impus și în domeniul științific ca distincție între *sistemul limbic emoțional* care s-ar afla sub controlul *cortexului nostru rațional*, distincție calificată de Barrett ca fiind „una dintre cele mai de succes erori în biologia umană" (Barrett, p. 112). De fapt, rațiunea noastră nu se poate detașa de țesătura afectelor și emoțiilor care stau la baza tuturor deciziilor și acțiunilor noastre presupus raționale. Astfel, comentează Barrett, „poate pentru

dumneavoastră mediul înseamnă lumea exterioară, separată de noi înșine, dar acesta este un mit (…). Noi ne construim propriul mediu – propria realitate – în funcție de ceea ce selectează creierul nostru din informațiile senzoriale primite din mediul fizic" (Barrett, p. 114). Prin urmare, concluzionează Barrett, distincțiile dintre *rațiune* și *emoție*, sau dintre *real prin natura sa*, versus *iluzoriu*, sunt false dihotomii, sunt doar „mituri" (Barrett, p. 171).

Emoțiile nu au o existență naturală de sine stătătoare, „independentă de orice observator", ci, la fel ca și culorile și sunetele, au nevoie de un subiect uman care să le perceapă, iar noi, doar folosind concepte emoționale, le putem da o semnificație și putem construi diverse momente de emoție. Dar astfel noi construim „un alt tip de realitate", o realitate „complet dependentă" de conceptele subiectului percepător, de observatorii umani - „realitatea socială". Noi construim momentele de emoție utilizând sistemul conceptelor emoționale care s-au format în rețelele noastre neuronale pentru a da o semnificație informațiilor senzoriale care provin din corpul nostru sau din lumea înconjurătoare, din zona „independentă" de subiectul nostru percepător. Noi „inventăm realitatea socială" cu ajutorul conceptelor mentale, al intenționalității noastre colective, prin care noi împărtășim concepte similare și, de asemenea, prin intermediul limbajului, a cuvintelor care ne permit să formăm concepte. Fără concepte emoționale nu am putea resimți, de exemplu, emoțiile asociate. Iar fără cuvinte anumite concepte nu s-ar putea răspândi între persoane. Conceptele sunt instrumentele realității sociale-culturale care se învață și se transmit de la o generație la alta, contribuind la dezvoltarea culturii umane. Noi trebuie să învățăm conceptele emoționale ale culturii în care trăim. Emoțiile sunt reale în această accepțiune a realității sociale, în sensul că ele „există doar în prezența subiecților perceptori umani" (Barrett, p. 173).

Subliniem de asemenea faptul că teoria emoției construite „desființează dezbaterile inutile despre înnăscut/dobândit (de exemplu, ceea ce este un dat genetic la nivelul conexiunilor cerebrale versus ceea ce este învățat), folosind un singur cadru pentru a înțelege realitatea fizică și realitatea socială deopotrivă, apropiindu-ne de crearea unei punți științifice între lumea socială și cea naturală" (Barrett, p. 192). Și remarcăm modul remarcabil în care, pe parcursul întregii cărți, cercetătoarea insistă să ne explice faptul că, practic, o grămadă de granițe clasice pe care noi ne bazăm și le aplicăm în multe domenii, precum cele dintre lumea exterioară și lumea interioară, lumea înconjurătoare și mintea umană, mediul natural și cel social, sau biologic și cultural, înnăscut și învățat, real și iluzoriu, sunt, de fapt, „artificiale", „mobile", „permeabile", „fiabile", „irevocabil întrepătrunse".

RESPONSABILITATEA ÎNVĂȚĂRII

Dat fiind că conceptele pe care le învățăm din toate experiențele trecute ne ghidează alegerile și acțiunile noastre, noi trebuie să ne asumăm responsabilitatea pentru conceptele pe care alegem să le învățăm. In primii ani din viață, exemplifică Barrett, nu poți face acest lucru pentru că înveți de la cei din jurul tău, și de asemenea e dificil să faci aceste alegeri atunci când crești într-un mediu alimentat de conflicte prelungite declanșate cu generații în urmă, precum conflictele dintre israelieni și palestinieni sau bosniaci și sârbi, situații în care poți fi considerat mai puțin vinovat pentru conceptele emoționale de furie și ură. Dar ceea ce ne explică Barrett este extrem de important într-un astfel de context, pentru că, argumentează ea, „ca adult, poți alege să te educi și să înveți alte concepte"; „fiecare individ contemporan poartă o anumită responsabilitate pentru continuarea acestui conflict, deoarece este *posibil,* stă în puterea fiecărei persoane

să-și schimbe conceptele, și prin urmare, comportamentul (…). Conflictele persistă datorită circumstanțelor sociale care structurează conexiunile mentale ale indivizilor care participă la ele. *Cineva* trebuie să-și asume responsabilitatea de a schimba aceste circumstanțe și concepte" (Barrett, p. 196). Responsabilitatea noastră constă așadar în faptul că noi avem posibilitatea de a ne schimba conceptele pe care le învățăm. Și regăsim exemple de bune practici în acest sens, bunăoară cu programe derulate pentru atenuarea conflictului Israel/Palestina, în cadrul cărora participanții au fost antrenați să gândească altfel, să își schimbe conceptele și semnificațiile atribuite anumitor situații pentru a promova strategii reconciliante și pacificatoare și a le reduce astfel pe cele agresive. Se obțin așadar rezultate benefice ca urmare a faptului că noi putem alege să învățăm și alte concepte decât cele cu care suntem obișnuiți, concepte care ne determină să gândim și să acționăm altfel. În consecință, trebuie să ne asumăm faptul că „suntem într-adevăr parțial responsabili pentru acțiunile noastre, chiar și pentru așa-numitele reacții emoționale pe care le simțim ca fiind imposibil de controlat. Este responsabilitatea noastră să învățăm concepte care, prin predicție, să ne țină departe de acțiuni vătămătoare". Suntem responsabili totodată și față de cei din jurul nostru dat fiind că le putem modela conceptele și comportamentele celorlalți oameni prin conexiunea noastră socială, culturală, educativă: „realitatea socială implică faptul că suntem cu toții parțial responsabili pentru comportamentul celuilalt" (Barrett, pp. 196-197). În plus, noi avem șansa de a utiliza cuvinte pentru a intra în „nișa afectivă a celuilalt". Cuvintele ne relevă conceptele emoționale care stau la baza construirii experiențelor noastre și ne ajută să ne conectăm la realitatea lumii sociale în care trăim. Sugestia cercetătoarei ar fi așadar să învățăm cât mai multe cuvinte care sădesc mai multe concepte emoționale, pentru că astfel

noi creăm o realitate socială mai bogată care ne va permite fim maleabili și să ne „deconstruim", să ne „recategorizăm" gândurile, sentimentele, percepțiile pentru a ne stăpâni emoțiile și a ne controla comportamentul.

EMOȚIE ȘI JUSTIȚIE

Este remarcabil faptul că Lisa Feldman Barrett ne propune o cu totul altă perspectivă asupra naturii umane, în dezacord cu perspectiva clasică conform căreia comportamentul nostru este guvernat de forțe emoționale pe care noi nu le putem controla și care ne fac să reacționăm în mod incontrolabil atunci când suntem provocați. „Se presupune că am fi la cheremul emoțiilor puternice care ne pot domina" și, prin urmare, am fi astfel „mai puțin responsabili pentru acțiunile noastre" (Barrett, p. 207), dar această presupunere conduce la decizii etice și juridice greșite, de exemplu, tratăm crimele pasionale sub un alt regim. Cercetătoarea insistă, în mod special, asupra persistenței teoriei clasice asupra emoției în domeniul justiției, dat fiind că „miturile celebre" construite în jurul emoției pot avea consecințe nefaste în aplicarea justiției. Persistă nenumărate prejudecăți lipsite însă de fundament științific: judecătorii susțin ca fac abstracție de propriile emoții pentru a da sentințe „bazate exclusiv pe rațiune", acuzații își susțin nevinovăția argumentând că „au fost orbiți de furie", iar jurații încearcă să surprindă pe chipul și corpul acuzaților emoțiile acestora, „remușcările", „regretele" lor față de o faptă comisă „în mod neintenționat", pentru a le evalua mai favorabil pedepsele. Această presupunere că suntem responsabili pentru propriile acțiuni, dar numai atâta vreme cât nu suntem conduși de emoții, a influențat nefast verdictele juridice, unii acuzați au scăpat cu pedepse mai ușoare sau, dimpotrivă, au fost pedepsiți pe nedrept. Practic, se consideră că

există un conflict între rațiune și emoție și, dacă rațiunea nu reușește să ne controleze emoțiile, acestea pun stăpânire pe noi și astfel ne fac mai puțin responsabili față de acțiunile noastre. Dar, de fapt, ne explică Barrett, „gândirea și simțirea nu sunt separate în creier" (Barrett, p. 274), ci pentru fiecare emoție sau cogniție un „vârtej de predicții" produc rezultate diferite, și nu doar o singură reacție automată ne determină acțiunile. „Emoțiile nu sunt devieri temporare de la raționalitate. Ele nu sunt niște forțe străine care ne invadează fără voia noastră. Nu sunt niște tsunami-uri care lasă dezastru în urma lor. Sunt construcțiile noastre despre lume. Momentele de emoție nu sunt cu nimic mai necontrolate decât gândurile sau percepțiile, convingerile sau amintirile. De fapt, noi construim numeroase percepții și experiențe și înfăptuim multe acțiuni; pe unele dintre ele le controlăm, iar pe altele nu" (Barrett, p. 277).

Trebuie să înțelegem faptul că atât judecătorii, cât și jurații percep dovezile „prin lentila propriului sistem conceptual", percepțiile lor sunt inevitabil subiective și, prin urmare, nu pot produce o evaluare obiectivă completă. De fapt, „cu toții suntem vinovați de subiectivitate, deoarece creierul nostru este organizat astfel încât să vedem ceea ce credem, iar acest lucru se întâmplă de obicei fără ca noi să ne dăm seama" și „știm cu certitudine faptul că simțurile noastre nu dezvăluie realitatea obiectivă" și că noi nu avem acces la o reprezentare obiectivă a lumii (Barrett, pp. 288-290). Nici măcar relatările martorilor oculari considerate a fi „dovezi solide" nu relatează fapte pur obiective, ci descriu propriile lor percepții, sunt simulări, predicții ale creierului care „reconstruiesc" evenimentele. Prin urmare, trebuie să reținem faptul că „nici o decizie nu poate fi vreodată independentă de stările afective", „un proces decizional lipsit de participarea afectelor este pur și simplu o scorneală" (Barrett,

p. 292). Emoțiile noastre nu sunt în afara controlului nostru și le-am putea folosi cu înțelepciune pentru a ne asuma responsabilitatea în loc să pretindem, fie că suntem „raționali", fie că suntem „controlați de emoții". Suntem, prin urmare, responsabili de conceptele pe care le construim, care nu pot fi doar raționale sau doar emoționale, și noi trăim în această contaminare a „realismului afectiv" care ne determină experiențele și acțiunile. Suntem responsabili să schimbăm conceptele pe care le învățăm sau pe care le transmitem generațiilor viitoare. Noi nu suntem un receptor pasiv al emoțiilor, acestea sunt construite și pot fi învățate în mediul culturii și realității sociale, astfel că, spune Barrett, trebuie să conștientizăm faptul că, avantajul nostru, „superputerea" noastră, o reprezintă realitatea socială: „Înnăscută este abilitatea oamenilor de a folosi concepte pentru a construi realitatea socială, iar realitatea socială, la rândul său, organizează creierul. Emoțiile sunt creații ale realității sociale, a căror existență este posibilă datorită creierelor umane care inter-relaționează cu alte creiere umane"; „Civilizația umană este construită din realitatea socială. Majoritatea lucrurilor din viața noastră sunt constructe sociale" (Barrett, pp. 339, 171).

Perspectiva clasică esențialistă versus perspectiva constructivistă. Teoria clasică esențialistă „trasează limite clare între noi și lumea exterioară", presupune că, pe de o parte, noi ne confruntăm cu lumea și obiectele *din afara noastră* și, pe de altă parte, avem de-a face cu gândurile, percepțiile și emoțiile *dinlăuntrul nostru*, separă așadar clar între lumea din afara noastră și mintea din interiorul nostru, presupunem că mintea noastră „reacționează" la ceea ce se întâmplă în afară noastră și că noi putem detecta și trasa „granițe obiective" în lumea naturală exterioară. Însă, explică Barrett, „în teoria emoției construite, linia care desparte creierul de lume este permeabilă, poate chiar inexistentă" (Barrett, p. 194). Problema este că teoria clasică

asupra emoțiilor și a naturii umane, conform căreia emoțiile se declanșează automat ca parte a naturii noastre animale și ne determină să reacționăm incontrolabil, dacă eșuăm să le supunem controlului gândirii noastre raționale, rămâne în continuare profund înrădăcinată în perspectiva noastră asupra lumii, în știința și cultura noastră, de la educația copiilor în grădiniță, la industria cinematografică și emisiunile TV, la acțiunile FBI sau deciziile juridice, economice sau politice. Noi nu putem scăpa de perspectiva clasică asupra naturii umane chiar dacă se aduc o mulțime de dovezi, bunăoară, încă din secolul al XVIII-lea, prin explicații de natură constructivistă oferite de filosofia kantiană sau de cercetările biologice și fizice derulate încă din primele decenii ale secolului trecut. Chiar și în zilele noastre se irosesc inutil o *grămadă* de resurse de timp și de bani care continuă să fie investiți în cercetări nevalide. De exemplu, marile companii Microsoft, Apple, Google lansează în continuare programe de detectare a emoțiilor în expresiile noastre faciale, chiar dacă de câteva decenii neuroștiința modernă și mai multe ramuri ale constructivismului, constructivismul social, constructivismul psihologic, neuroconstructivismul, au infirmat această viziune asupra lumii și ne-au relevat, alături de alte științe, precum fizica cuantică, biologia, teoriile sociologice, lingvistice sau filosofice asupra cunoașterii și comunicării, o cu totul altă viziune asupra lumii, o nouă paradigmă asupra lumii.

Trebuie să înțelegem, ne explică Barrett, că „ne aflăm într-un moment de transformare revoluționară a modului în care înțelegem emoțiile, mintea și creierul uman; această revoluție ne va determina probabil să regândim principii fundamentale ale societății noastre legate de tratamentul bolilor fizice și mintale, înțelegerea relațiilor personale, abordările vizând educația copiilor și, în ultimă instanță, imaginea noastră de sine“ (Barrett, p. 17). „Dacă ar fi să rețineți un

singur lucru după lectura acestei cărți, concluzionează Barrett, acela ar trebui să fie că granițele dintre mental și fizic sunt permeabile" (Barrett, p. 295) și, adăugăm noi, faptul că suntem orientați înspre configurarea unei noi paradigme a lumii în care trăim, paradigmă prefigurată de toate revoluțiile științifice din ultimele decenii, de la fizica cuantică, la biologie, chimie, neuroștiințe sau curente filosofice, care ne deconstruiesc și reconstruiesc o nouă realitate.

IMPLICAȚIILE PARADIGMEI CONSTRUCTIVISTE ÎN EDUCAȚIE

Îl urmăm și pe specialistul în reforme educative, Philippe Jonnaert, în câteva din luările sale de poziție extrem de pertinente și lămuritoare, ca să aruncăm o privire de ansamblu asupra implicațiilor viziunii constructiviste în educație, dat fiind că cele mai multe reforme educative contemporane au ales paradigma constructivistă drept cadru de referință pentru reînnoirea viziunilor curriculare și a practicilor didactice actuale. Se impun câteva delimitări teoretice, dat fiind că se produc încă confuzii în abordarea noilor repere paradigmatice. O primă precizare se referă la faptul că, în educație, constructivismul este adoptat de multe ori doar formal, la suprafață, și se ignoră miezul său revoluționar. Multe reforme educaționale se anunță ca fiind înscrise în perspectiva constructivistă, dar, de fapt, rămân încă profund tributare paradigmei epistemologice tradiționale, deși constructivismul, începând cu Piaget, își asumă o profundă „ruptură" față de epistemologia tradițională. Problema este că în concepțiile comune, clasice, tradiționale, cu care suntem obișnuiți, se presupune că noi putem cunoaște obiectiv și descrie în mod conform, o realitate exterioară nouă, independentă de noi, subiecții observatori; se presupune că noi putem cunoaște această unică realitate în mod identic și putem să le transmitem celorlalți, în mod standard,

cunoștințele acumulate despre această realitate. Această concepție este profund înrădăcinată în sistemele noastre educative și se reflectă ușor în decupajul instituțional pe facultăți și discipline de studiu care investighează și descriu obiectiv părți din realitate, din câmpul delimitat al cunoașterii. Evaluarea învățării urmărește aceeași schemă care verifică gradul de apropiere, de adecvare al cunoștințelor celor care învață, față de știința standard codificată, care dă seama de această realitate.

Dar constructivismul „radical" intră în conflict cu aceste concepții tradiționale care caută o „corespondență strictă" între cunoaștere și realitate și, respectiv, între cunoștințele elevilor și știința standard a programelor de studiu. Ipoteza constructivistă susține ca noi nu putem avea acces la realitate decât prin intermediul propriilor noastre experiențe și că, de fapt, „singura lume pe care noi o putem cunoaște este lumea experiențelor noastre". Aceasta nu înseamnă însă că se neagă faptul că „ar putea exista o lume exterioară, independentă de subiectul cunoscător", ci, pur și simplu, se insistă pe explicația că „subiectul cunoscător nu are acces «decât» la lumea experiențelor sale", lumea trecută prin filtrul propriilor sale experiențe. (Jonnaert, 2007, pp. 6-7; Glaserfeld, 2004, p. 294). Noi nu putem cunoaște decât lumea pe care noi o construim prin intermediul experiențelor noastre, și nu o lume independentă de noi și exterioară nouă. Încercarea epistemologiei tradiționale de a stabili o legătură directă între cunoaștere și realitate, o reproducere și o reflectarea clară a acestei realități în sistemul nostru de cunoaștere, nu poate fi, din perspectiva constructivistă, decât o „utopie".

CUM NE RAPORTĂM LA REALITATE ÎN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ?

Invocăm exemplul foarte simplu, dar foarte relevant, pe care ni-l dă Jonnaert. Presupunem că mai multe persoane au o anumită cunoaștere despre orașul Dakar, dar desigur această cunoaștere nu este identică, pentru că fiecare cunoaște orașul prin prisma propriei experiențe, care diferă de la o persoană la alta: unii poate că au locuit în oraș, dar alții doar au citit despre, sau au văzut un documentar, sau au ascultat relatările unui turist. Sau, de fapt, cum se întâmplă de cele mai multe ori, fiecare și-a construit cunoașterea pe care o are despre orașul Dakar dintr-un amalgam de astfel de situații exemplificatoare. Nu putem decât să constatăm că experiențele fiecăruia nu pot fi decât foarte diverse și variate, astfel încât ajung să construiască o cunoaștere foarte personalizată a orașului. Dar această mare variație a cunoștințelor fiecăruia despre orașul Dakar nu semnifică nicidecum că orașul Dakar nu există, și nici că unii ar avea cunoștințe mai adevărate decât ale altora ci, ne revelă faptul că ei „nu au acces la acest oraș decât prin intermediul propriilor lor cunoștințe ieșite din propriile lor experiențe"; „Ideea generală pentru toate acestea este că cunoașterea «noastră» (a fiecăruia în particular) cu privire la orașul Dakar, este o cunoaștere personală, construită plecând la propria «noastră» experiență a acestui oraș și trecând prin situațiile și experiențele particulare ale fiecăruia" (Jonnaert, 2007, pp. 10-11). Pot fi implicate desigur diferite tipuri de cunoștințe, de la cele convenționale, fizice sau logico-matematice, la cele foarte particularizate, precum muzica din Medina sau mirosurile din bazar, dar acest ansamblu compozit și complex de cunoștințe nu poate fi decât rezultatul propriilor noastre experiențe. Ipoteza constructivistă este așadar că nimeni nu poate avea acces la orașul Dakar decât prin intermediul propriilor cunoștințe

construite plecând de la proiectele lor de cunoaștere și de la propriile lor experiențe.

CUM NE RAPORTĂM LA CUNOȘTINȚELE CELORLALȚI ÎN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ?

Noi trăim, desigur, într-un mediu marcat social și cultural, dar, în perspectiva constructivistă, factorii sociali, la fel ca și restul evenimentelor cu care interacționăm, sunt „construcții ale persoanei", inclusiv contextul social este construit de către noi pe baza propriilor noastre experiențe. Fiecare dintre noi construiește propria noastră comprehensiune a interacțiunilor cu cei din jurul nostru, deci relațiile noastre cu ceilalți trec de asemenea prin filtrul propriilor noastre construcții cu privire la semnificațiile interacțiunilor noastre.

În acest sens, precizează Jonnaert, celebrul pedagog contemporan Ernst Von Glaserfeld a lansat curentul constructivismului „radical", pentru a demonta orice compromis cu perspectiva clasică epistemologică și, în mod special, compromisul cu constructivismul „naiv", „trivial", care denaturează fundamentele piagetiene ale constructivismului, creând confuzii în mediul educativ. S-a remarcat faptul că această aplicație „trivială" a constructivismului în mediul educativ, deformează descoperirile „radicale": se propagă o educație în varianta „laisser-faire", considerându-se că elevii își construiesc ei înșiși cunoștințele doar din propriile lor interacțiuni, anihilând educația magistrală sau referința la obiectul cunoașterii. Însă constructivismul „radical" nu neagă existența unei realități exterioare, ci susține, pur și simplu, faptul că „nimeni nu accede la cunoaștere decât trecând prin proiectele sale de cunoaștere, cunoștințele sale anterioare și experiențele sale" (Jonnaert, 2007, p. 14). Și nu se mai caută o „corespondență" între cunoștințe și realitatea exterioară, ci se

creditează „viabilitatea“ lor, măsura în care cunoașterea noastră pe care ne-am construit-o ne este de folos într-o anumită situație și ne ajută să ne atingem anumite scopuri. Raportarea noastră la realitate ar trebui să țină cont de acest criteriu al „viabilității“ construcțiilor cunoașterii noastre.

Invocăm aici și explicațiile fondatorului constructivismului radical, Von Glaserfeld (Glaserfeld, 2004) deoarece, argumentează el, variantele „naive“ ale constructivismului nu au pus sub semnul întrebării perspectiva epistemologiei tradiționale și consideră în continuare că cunoașterea noastră trebuie să se apropie de o „reprezentare“ adevărată a realității care se află *dincolo de experiența noastră*. Or, Glaserfeld ne propune noțiunea de „viabilitate“ pentru a da seama de actul cunoașterii noastre care, ne explică el, nu poate fi decât un instrument *în domeniul experienței noastre*. Cunoașterea noastră, schemele noastre de gândire și de acțiune, provin doar din această „realitate trăită și tangibilă a experienței noastre“, prin urmare considerăm „viabilă“ o acțiune sau o structură conceptuală care ne servesc îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop într-un anumit context situațional. Noi trăim doar în domeniul experienței noastre: „experiența este prin urmare totdeauna și în întregime «subiectivă»“ (Glaserfeld, 2004, p. 3). Inclusiv modelele teoretice ale cunoașterii științifice se dovedesc viabile în domeniile lor de experiență, dar nu sunt considerate singurele soluții ale problemelor și se caută continuu „viabilitatea“ lor și „compatibilitatea“ cu alte modele ipotetice construite.

O altă problemă pe care o dezbate constructivismul, radical opusă perspectivei tradiționale, o reprezintă problema limbajului văzut ca mijloc de transport, de transmitere al cunoștințelor, al ideilor, al structurilor conceptuale, de la o persoană la alta. Această

„transmitere" este însă iluzorie, chiar dacă programele școlare vorbesc despre preocuparea de „transmitere a cunoștințelor" pentru că, explică Glaserfeld, „dacă recunoaștem că semnificația unui cuvânt – și aceasta e valabil și pentru orice semn sau simbol – trebuie construită de fiecare persoană în mod individual și această construcție nu se poate baza decât pe experiența subiectivă a acestei persoane, înțelegem că interpretarea unui cuvânt sau a unui text va fi totdeauna un demers esențialmente subiectiv" (Glaserfeld, 2004, p. 4). Cuvintele nu se raportează la obiecte din lumea reală, ci la conceptele deja construite pe care și le-au format deja cei care utilizează limbajul, prin urmare problema cunoașterii și a învățării nu poate fi cea a „reprezentării corecte a ceea ce sunt lucrurile" (Glaserfeld, 2001). Sau, altfel spus, chiar dacă încercăm să le transmitem informații elevilor, acestea sunt prelucrate și interpretate în mod diferit și foarte personalizat de către fiecare elev. Profesorul poate să atragă atenția asupra importanței asimilării unei noțiuni, dar elevii decid personal dacă îi acordă vreo semnificație, dacă o includ în sfera aprecierilor valorice personale, emoționale, individuale: „conținuturile învățării sunt constructele elevilor / cursanților. Ei atribuie unei teme o semnificație, se identifică cu aceasta, o leagă de conținuturi ale memoriei". Reținem așadar o concluzie importantă pe care o subliniază și pedagogul constructivist Horst Siebert: „transmiterea de cunoștințe este aproape imposibilă în mod direct" și, chiar dacă transmitem anumite informații, semnificațiile nu pot fi însă transmise (Siebert, 2001, pp. 48-51). Profesorii nu pot decât să recurgă la informații inteligente, motivante, relevante, pentru a stimula curiozitatea elevilor și aprecierile lor valorice personalizate, pentru că altfel informația transmisă riscă să rămână pasivă, superficială, indiferentă, fără impact valoric activ și de durată.

În concluzie, Glaserfeld și cercetările pedagogice constructiviste ridică o problemă semnificativă pentru viziunea noastră asupra educației: „cunoștințele nu sunt transmisibile și ele trebuie construite individual de către elevi". Limbajul are rolul doar de a „orienta" eforturile elevilor de construcție a cunoștințelor. În loc să trăim în iluzia unui învățământ pasiv și să ne mulțumim să primim pasiv răspunsuri bune din partea elevilor, ar fi bine să le dăm cât mai multe ocazii elevilor să explice propriul lor itinerariu conceptual prin care au ajuns la anumite răspunsuri și să-i provocăm astfel la o învățare activă. Putem face acest lucru foarte simplu, exemplifică Glaserfeld, întrebând elevii în mod constant „cum ai făcut ca să ajungi la acest rezultat?" sau „prezentând elevilor situații în care gândirea lor obișnuită eșuează" și practic ajutându-i astfel să conceptualizeze noile situații trăite, experimentate. Cadrele didactice ar trebui să creeze cât mai multe ocazii care să declanșeze gândirea proprie a elevilor, bunăoară folosind un repertoriu de situații didactice în care pot fi implicate conceptele pe care elevii urmează să le construiască și care să le trezească interesul; iar dacă elevii ajung la rezultate „false", este recomandabil să fie implicați în argumentarea răspunsurilor, să le fie recunoscut efortul, pentru a nu le bloca scânteia motivațională; elevii ar trebui să fie puși constant în situația de a explica ceea ce gândesc, fie profesorului, fie colegilor, pentru că astfel se pot repera contradicțiile sau lacunele din înlănțuirea ideilor și se pot construi mult mai temeinic cunoștințele. (Glaserfeld, 2001).

Implicarea paradigmei constructiviste în educație ne orientează înspre utilizarea mediilor de învățare constructiviste care recurg la reprezentări multiple interdisciplinare și transdisciplinare ale complexității lumii și propun sarcini autentice de lucru în contexte semnificative, în situații reale, experiențiale, care declanșează

construcția cunoașterii și reflecția asupra experienței dintr-un anumit context situațional, implicând desigur metode moderne, precum proiectele de cercetare și portofoliile didactice, munca colaborativă în echipe, învățarea activă prin descoperire și problematizare, metodele creative și jocurile educative sau valorificarea impactului activităților extrașcolare, de la excursii la activități cultural-artistice sau vizionări de filme etc. Constructivismul ne face să vedem cu totul altfel raportul nostru cu lumea și cu ceilalți din jurul nostru și ne implică în lansarea altor perspective educative, pentru că, în fond, ne propune o cu totul altă paradigmă asupra lumii, o cu totul altă viziune asupra omului și a societății, ne propune o nouă paradigmă epistemologică de construcție a cunoașterii și, implicit, a educației.

BIBLIOGRAFIE

Barrett, Lisa Feldman (2017). *Cum iau naștere emoțiile. Viața secretă a creierului*, Cluj-Napoca: Editura A.S.C.R.

Jonnaert, Philippe (2007). *Constructivisme,* Observatoire de réformes en éducation, Université du Québec à Montréal: https://www.researchgate.net/publication/282947642_Jonnaert_Ph_2007_Constructivisme_Montreal_Observatoire_des_reformes_en_education

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D., (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), Université du Québec à Montréal: pp. 667-696: https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012087ar/

Noveanu, Eugen (1999). Constructivismul în educație. *Revista de pedagogie,* 7-12, pp. 7-16: http://inovatie.numeris.com.ro/E.Noveanu-Constructivismul.pdf

Siebert, Horst (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative,* Iași: Editura Institutul European.

Von Glaserfeld, Ernst (2001), Constructivisme radical et enseignement. *Perspectives* 31 (2). 191-204: http://www.vonglasersfeld.com/244

Von Glaserfeld, Ernst (2004). Pourquoi le constructivisme doit-elle être radical ? *În* Jonnaert, P., Masciotra (eds.), *Constructivisme, Choix contemporains, Hommage à Ernst von Glaserfeld*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 145-154: http://vonglasersfeld.com/165

Von Glaserfeld, Ernst (2008). *L'approche constructiviste: vers une théorie des représentations*, CIRADE, Université du Québec à Montréal: http://vonglasersfeld.com/094

LA CENTENAR. RADU STANCA ȘI „PROBLEMA CITITULUI": O PROBLEMĂ DE EDUCAȚIE LITERARĂ

MIRCEA BREAZ

Conferențiar universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Eseul critic al lui Radu Stanca despre „Problema cititului" reprezintă principala sa poziție teoretică referitoare la studiul receptării literare, o lucrare programatică care dezvoltă temele de bază ale judecăților estetice ale autorului: estetica fenomenului literar, criza educației literare și a canonului formării profesionale. Ca atare, cercetarea investighează actualitatea problemei lecturii, tratată ca o introducere la teoria lecturii, dintr-o perspectivă estetică. Sub semnul teoriilor receptării literare, sunt analizate unele aspecte teoretice ale fenomenologiei experienței lectorale, care ilustrează modul în care strategiile de lectură sunt determinate de structurile textuale ale anumitor genuri și specii literare. În acest sens, principalul merit al lucrării lui Radu Stanca constă în rara intuiție a problematicii referitoare la cele mai importante teze ale teoriei lecturii, la dinamica abordării celor trei genuri literare fundamentale și la prerogativele estetice ale creației literare. Din această perspectivă, stilistica limbajului științific, retoric sau colocvial este luată în considerare ca stilistică „intențională" (colectivă sau generală), care operează în plan literal, iar stilistica limbii literare este înțeleasă în accepțiunea de stilistică „atențională", care se manifestă în planul expresiv al discursivității subiective. Dominantele înscrise de perspectiva intențională în planul literal al comunicării funcționale sunt exemplificarea stilistică nativă și pertinența stilistică în epocă, în vreme ce dominantele instituite de perspectiva atențională în planul expresiv sau reflexiv al comunicării literare sunt extinderea capacității de

exemplificare expresivă și versatilitatea funcționalității stilistice. Variabilitatea expresiei stilistice atenționale se datorează postulatului expresivității subiective (specificului ireductibil al unui stil singular) și conștiinței lingvistice a receptorilor, ca și valorilor stilistice și viziunilor estetice în schimbare ale acestora.

Cuvinte-cheie: *citire, educație literară, teoria lecturii, perspectivă estetică, teoriile receptării literare.*

Abstract

The Centenary Year. Radu Stanca and "The Problem of Reading": a Literary Education Problem. Radu Stanca's theoretical essay on "The Problem of Reading" represents his main perspective on literary reception studies, a programmatic work that develops the basic themes of the author's aesthetic judgements: the aesthetic of the literary phenomenon, the crisis of the literary education and the professional canon formation. Subsequently, this research investigates the actuality of the problem of reading treated as introduction to the theory of reading from an aesthetic perspective. Under the sign of the literary reception theories there are analysed certain theoretical aspects of the reading experience phenomenology, illustrating how reading strategies are determined by the textual structures of certain literary genres and species. In this regard, the major merit of Radu Stanca' s work lies in its fine intuition of problems related to the theory of reading main thesis, the three primary genre dynamics and the aesthetic prerogatives of the literary creation. As a result, the stylistics of scientific, rhetoric or common language is conceived as an "intentional stylistics" ("intentional" in the collective or general sense), operating on the literal level, whereas the stylistics of literary language is considered as an "attentional" stylistics, manifested within the expressive realm of subjective discursiveness. The dominant elements inscribed by the intentional perspective within the literal realm of functional communication are represented by (i) native stylistic exemplification and (ii) stylistic pertinence in the respective age, while the dominant elements emplaced by the attentional perspective within the expressive or reflexive realm of literary communication are (i) broadening of the capability of expressive exemplification and (ii) versatility of stylistic functionality. The variability of the attentional stylistic expression is indebted to the postulate of subjective expressivity (the irreducible

uniqueness of a singular style), the receivers' linguistic consciousness, and their changing stylistics values and aesthetic visions.

Keywords: *reading, literary education, theory of reading, aesthetic perspective, literary reception theories.*

INTRODUCERE. RADU STANCA SAU DESPRE LUNGUL DRUM DE LA IDEOLOGIA ESTETICĂ LA CREAȚIA LITERARĂ

Centenarul Universității „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca (1919-2019) reprezintă un eveniment aproape coincident cu centenarul nașterii lui Radu Stanca (1920-1962), personalitate de prim ordin a vieții culturale românești din secolul trecut.

Dicționarul General al Literaturii Române (Simion, coord. 2007: 367) consemnează debutul precoce al lui Radu Stanca, în cadrul revistei *Universul Copiilor* (1932), unde acesta publică *Legenda Peștilor*, culeasă pe când era elev al Liceului „George Barițiu" din Cluj. Eseul critic *Problema cititului. Contribuții la estetica fenomenului literar*, publicat de Radu Stanca în revista *Transilvania* (1943), este la origine teza sa de licență, susținută în 1942, în cadrul Facultății de Litere și Filosofie a Universității „Regele Ferdinand" din Cluj (pe atunci, în refugiu la Sibiu).

Profesorul și criticul literar clujean Mircea Muthu, îngrijitorul ediției din 1997 a lucrării lui Radu Stanca, afirmă că valoarea de pionierat a *Problemei cititului* pentru teoria lecturii avea să-l consacre pe autor și ca teoretician literar, așezându-l alături de mari precursori ai esteticii receptării, ca Paul Valéry (din perspectivă poetică), Hans Georg Gadamer (din unghiul hermeneuticii) sau Roman Ingarden (în ordine estetică):

„Or, în acest șir prestigios de precursori credem că trebuie așezat – la meridianul românesc – și Radu Stanca (1920-1962). Profilul, prismatic alcătuit, al poetului, dramaturgului, ideologului literar, al

epistolierului și eseistului este rotunjit de dimensiunea teoreticianului, prezentă în *Problema cititului.* (…) Textul cuprinde o teorie a lecturii *in nuce*, iar re-imprimarea sa neadecvată în amalgamul eseistic al volumului *Acvariu* (1971) a trecut, aș putea spune, neobservată, atât în critica de întâmpinare, cât și în studiul doct. Sublinierea, de aceea, a punctelor de plecare deduse din demersul teoretic pe care îl restituim acum contextualizează, pe de o parte, contribuția tânărului absolvent în umanioare și facilitează înțelegerea *Problemei cititului* ca o teorie aplicată a lecturii *avant la date*, pe de altă parte." (1997: 5-6).

Cunoscut mai cu seamă ca scriitor (poet, dramaturg, eseist), Radu Stanca s-a dovedit în anii '40 ai secolului trecut și un remarcabil teoretician: un precursor al teoriei lecturii, de pe pozițiile esteticii receptării, dar și un teoretician al fenomenului estetic al teatrului: „Textele lui Radu Stanca dedicate fenomenului teatral integral (există texte despre dramaturg, despre regizor, despre actor, despre scenografie, despre public) sunt strălucite eseuri programatice care stau la baza teatrologiei românești moderne." (Vartic, 2000: 7).

Spirit tutelar al ilustrei generații care a animat Cercul Literar de la Sibiu (grupare literară creată în 1943) și animator marcant al *Revistei Cercului Literar* (1945), Radu Stanca s-a remarcat de asemenea și printr-o intensă activitate literară, susținută în numeroase alte publicații din presa timpului, între care amintim: *Familia, Gând românesc, Kalende, Symposion, Luceafărul, Universul literar, Vremea, Curțile dorului, Transilvania, Viața, Tribuna, Contemporanul, Steaua, Viața românească* ș.a.

Tot în anii '40, Radu Stanca avea să se remarce și ca profesor al Universității clujene, unde – pentru prea puțină vreme, din păcate – a fost asistentul în plină afirmare științifică al eminenților săi mentori, Lucian Blaga și Liviu Rusu: „Radu Stanca a fost liderul Cercului Literar, care reprezintă cea mai strălucită generație creatoare apărută

în cultura română după generația '27, și, totodată, prima generație creatoare generată de Ardealul unit cu țara. Cercul Literar este legat nu numai de Sibiu și de «maternitatea lirică» a acestui oraș baroc, ci, în același timp, și de Cluj, prin Universitate (fie ea în refugiu în burgul sibian, fie reîntoarsă la matcă). În acest sens, Radu Stanca a asimilat influența unor profesori ca Blaga (…) și ca Liviu Rusu (ale cărui preocupări estetice le prelungește în excepționalul său studiu de «estetica fenomenului literar», *Problema cititului*); de altfel, Radu Stanca a fost asistentul amândurora la Catedra de Filosofia Culturii și la aceea de Estetică din Universitatea clujeană." (Vartic, 2000: 5-6).

Din nefericire, viitorul academic atât de promițător al lui Radu Stanca n-avea să se împlinească la universitatea clujeană. Mai mult decât atât, parcursul existențial meteoric al „Prințului penumbrelor", căruia soarta i-a hărăzit o moarte timpurie, va ilustra în mod simbolic, după Ion Vartic (2000: 7-8), destinul frânt al unei întregi generații pierdute:

> „Generația cerchistă în întregul ei a fost o splendidă făgăduință pentru o Românie modernă și democrată. (…) Dacă totalitarismul de extremă stângă nu i-ar fi retezat libera creștere și împlinire, generația euforionistă, pe care îmi place s-o numesc a lui Radu Stanca, ar fi însemnat, pentru România, maturitatea spiritului creator, european și democrat, și ar fi demonstrat că, în România, «e rândul Ardealului». Instaurarea totalitarismului comunist a spulberat această promisiune. În loc să rămână în Universitatea clujeană care îi crease, cerchiștii au umplut pușcăriile, au fost expulzați din viața publică sau, în cel mai bun caz, marginalizați."

Consonanța dintre tezele estetice ale teoreticianului și creațiile lirice sau dramatice ale poetului a fost remarcată, în ultimii 25 de ani, într-o serie de studii sau articole prilejuite de reeditările operei lui Radu Stanca, majoritatea acestor contribuții venind din direcția criticii universitare: Ion Vlad (1970), Mircea Tomuș (1971), Ilie Guțan (1995),

Petru Poantă (1997, 2008), Mircea Muthu (1997), Ion Vartic și Marta Petreu (2000), Ovid S. Crohmălniceanu și Klaus Heitmann (2000), Diana Breaz (2000), Nicolae Manolescu (2008), Marin Diaconu și Anca Sîrghie (2015), Constantin Dehelean (2019) ș.a.

Selectăm din seria contribuțiilor critice mai sus menționate câteva exemple ilustrative pentru observația referitoare la conjuncția dintre substanța conceptuală a gândirii stanciene și exercițiul creației sale literare, care actualizează elemente ale modernității programului cultural-estetic al autorului. În acest sens, reținem mai întâi opinia formulată de Nicolae Manolescu (2008: 915): „Experienței regizorale [Radu Stanca, *n.n.*] i-a adăugat câteva articole teoretice, toate demne de atenție, aceste preocupări înmănunchindu-se fericit cu aceea creatoare, care ar merita să fie mai bine cunoscută publicului."

Din unghiul critic precizat, Ov. S. Crohmălniceanu și Klaus Heitmann (2000: 264-265) apreciază că „pledoaria pentru «echilibru», «măsură», «universalitate» în intervențiile critice ale lui Radu Stanca, limpezimea expunerii tezelor aruncă o lumină semnificativă asupra naturii sale poetice, de trubadur cu gustul fantazării romantice, strunite însă prin înclinația dramaturgului către construcții dramatice bine cumpănite, clasice." În același sens, Petru Poantă își va relua considerațiile din studiul dedicat fenomenului cerchist (Poantă, 1997: 82-88), nu numai pentru a remarca la rândul său că eseul programatic *Problema cititului* este „un studiu mai puțin valorizat și întrucâtva protocronic în spațiul teoriei lecturii", ci și pentru a sublinia valoarea autoreferențială a tezelor lui Radu Stanca, care „țes un fel de comentarii indirecte ale propriei creații lirice" (Poantă, 2008: 11-12). Observații similare întâlnim și la Ion Vartic: „Poet neoromantic și teoretician al *Resurecției baladei* (1945), [Radu Stanca, *n.n.*] scrie o lirică trubadurescă adecvată programului său estetic (vol. postum *Versuri*, 1966). Teatrul său poetic, tipărit parțial în 1968, are în centru omul

problematic și reia motive fundamentale ale culturii (Oedip, Antigona, Don Juan etc.), nuanțându-le ori schimbându-le sensurile consacrate." (Vartic, 2006: 604).

Contribuția teoretică stanciană privitoare la revelația virtuților literar-estetice ale textului pe care actul lecturii le actualizează în orizontul mereu schimbător al așteptării literare a cititorilor este subliniată de către Mircea Muthu (1997: 9) atât în planul teoriei și practicii lecturii, cât și în acela, mai cuprinzător, al educației literare: „Radu Stanca a oferit, în *Problema cititului*, un studiu și coerent, și convingător, în pledoaria mai largă pentru o nouă educație literară. Mai mult, «contribuțiile la estetica fenomenului literar» schițează, printre rânduri, un adevăr, de fapt, triplu: lectura înseamnă a conferi un *sens* textului, chiar dacă rămânem cantonați la o singură citire; lectura se finalizează într-o *reprezentare* a unui univers imaginar, re-creat *au fur et à mesure*; ea presupune și implică, de-a lungul întregului proces, *re-trăirea* proiectivă și comentatoare («rezonanța amplă», spunea autorul), fără de care nu poate exista amintita «comprehensiune estetică»."

Diana Breaz (2000) analizează lirica lui Radu Stanca ca „poezie a experiențelor estetice", într-o lucrare de sinteză critică în care se întâlnesc acribia cercetătorului și vocația interpretativă, exprimată în nuanțele unei scrieri perfect stăpânite. Din unghiul analitic ales, autoarea ia de asemenea în considerare congruența dintre dezideratele esteticii cerchiste și practica poetică a autorului:

> „Poezia experiențelor estetice e, în fond, un reflex al maximei tensiuni a spiritului stancian, care a transmutat în poezie toate aluviunile experiențelor lui paralele – de om de teatru, regizor, dramaturg, prozator, eseist, animator literar al Cercului Literar de la Sibiu, în sfârșit, de poet. Pe de altă parte, această interferență a convențiilor estetice este și unul din diagnosticele stării spirituale a veacului nostru, în lumea artelor care tind astăzi nu să se mai înlocuiască, ci să-și transmită reciproc noi forțe." (Breaz, 2000: 6).

Din acest punct de vedere, continuă autoarea, tipul de lectură propus de iconoclastia textului (post)modern este o lectură „recurentă", „o lectură inversă" care permite identificarea mai multor convenții estetice amalgamate în poezia devenită astfel receptacul deopotrivă de (neo)modernisme recrudescente (când nu chiar de erezii estetice) și de sensibilități de tip postromantic (revolute, în epocă): simbolism, expresionism, baroc. Cu toată echidistanța pe care s-a străduit s-o mențină față de toate codurile și experiențele estetice la care s-a dovedit sensibilă, poezia lui Radu Stanca ne prilejuiește descoperirea unui profil de incurabil neoromantic, dacă nu prin tipul de sensibilitate genuin romantică pe care o revelează, atunci prin gestul programatic de liricizare a epicului baladesc. De aici singularitatea poetului, care, prin apelul la strategii estetice de mult abandonate în epocă, precum cele din recuzita baladei, își asumă o dată în plus riscul de a părea anacronic. Însă recursul la modalitățile lirice ale baladei, grație cărora poetul întrevedea o cale de „disciplinare a sentimentului" și de resurecție a poeziei înseși, au darul de a dezvălui structura alexandrină a dispoziției sale lirice:

> „Textul liric al lui Radu Stanca este poezia unor astfel de experiențe estetice asimilate, care conferă cititorului surpriza recunoașterii unor voci lirice precursoare – eminesciană, blagiană, argheziană, bacoviană. Toate acestea însă s-au resorbit în constanta alexandrină a poeziei românești moderne, reperabilă și la contemporani ca Ion Pillat, Vasile Voiculescu, Șt. Augustin Doinaș sau Gheorghe Tomozei, poeți ce reprezintă eonul clasicismului nostru poetic. Radu Stanca se identifică, în parte, cu fiecare din aceste coduri estetice asimilate, pentru ca la nivelul unității operei sale să rămână doar Radu Stanca – cel singular și neidentificabil decât doar în succesorii săi lirici." (Breaz, 2000: 6).

În încheierea acestei selective treceri în revistă a exegezei stanciene, mai adăugăm că, în aria aceleiași problematici a strânsei

legături dintre programul ideologic original al gândirii lui Radu Stanca și creația sa literară, se înscriu și unele însemnări critice actuale, precum comentariile lui Constantin Dehelean (2019: 238-243), care procedează concluziv, sintetizând la rândul său câteva dintre reperele critice pe care le-am evocat anterior, în ordinea corelației pe care încearcă să o stabilească între „problema cititului” și „bucuria lecturii”.

RADU STANCA ȘI „PROBLEMA CITITULUI”. NOTE DE TEORIA LECTURII LA O PROPEDEUTICĂ A EDUCAȚIEI LITERARE

Eseul critic al lui Radu Stanca, simplu și inspirat intitulat *Problema cititului*, reprezintă principala sa poziție teoretică referitoare la studiul receptării literare, o lucrare programatică care dezvoltă temele de bază ale judecăților estetice ale autorului: estetica fenomenului literar, criza educației literare și a canonului formării profesionale. Ca atare, cercetarea investighează actualitatea problemei lecturii, tratată ca o introducere la teoria lecturii, dintr-o perspectivă estetică. Sub semnul teoriilor receptării literare, sunt analizate unele aspecte teoretice ale fenomenologiei experienței lectorale, care ilustrează modul în care strategiile de lectură sunt determinate de structurile textuale ale anumitor genuri și specii literare. În acest sens, principalul merit al lucrării lui Radu Stanca constă în rara intuiție a problematicii referitoare la cele mai importante teze ale teoriei lecturii, la dinamica abordării celor trei genuri literare fundamentale și la prerogativele estetice ale creației literare.

Notele de teoria lecturii schițează un model performativ al receptării textului, trimițând în esență la trei efecte de text corelate și complementare: *producerea textului* (scrisul), *primatul textului* (opera sau creația literară), *receptarea textului* („cititul” sau lectura textului,

respectiv actul „recitării" sau al „declamării" care, în sens performativ, presupune contemplarea creației și coparticiparea receptorului la actul creației). Dincolo însă de acest cadru conceptual de referință, finalitatea studiului este deschiderea către o inedită schiță propedeutică a educației literare. Aceasta face ca eseul să fie structurat în patru părți inegale ca întindere, în fiecare dintre ele ajungându-se, implicit (în primele trei părți) sau explicit (în ultima parte, concluzivă), la încă o „problemă", deopotrivă supraordonată și subordonată problemei cititului: problema educației literare: (1) *Originea și natura cititului*; (2) *Tipurile cititului*; (3) *Tipurile cititului adecvat estetic*; (4) *Problema educației literare*.

1. ORIGINEA ȘI NATURA CITITULUI

În concepția lui Radu Stanca, *scrisul* (sau actul stilistic premergător operei, acțiunea care produce creația literară), *opera literară* (ca produs particular al actului creației spirituale) și *cititul* (lectura sau acțiunea care receptează și actualizează opera literară) reprezintă fețele obiective ale fenomenului literar.

Premisa discuției este că activitatea spirituală este unică, însă modurile ei de exprimare sunt diferite și specifice. Astfel, ea se poate exprima științific, plastic, literar, muzical etc. Scrisul, spre exemplu, este modul *literar* de exprimare a activității spirituale, tot astfel cum actul de a picta sau de a sculpta reprezintă modul *plastic* de exprimare a activității spirituale, iar interpretarea sau execuția unei partituri simfonice este modul *muzical* de exprimare a activității spirituale.

În câmpul acestei taxonomii a modalităților de exprimare a activității spirituale, Radu Stanca operează o distincție fundamentală, atunci când precizează că, în ceea ce privește scrisul ca mod *literar* de exprimare a activității spirituale, conflictul creator nu se exprimă

direct în opera literară, ci se exprimă în actul scrisului, ca act stilistic premergător operei literare, aceasta din urmă incluzând acest act și fiind la rându-i inclusă în actul contemplativ al propriei receptări. De aceea, distanțându-se de psihologismul estetic al secolului al XIX-lea, în spiritul autonomiei esteticului, teoreticianul crede că obiectul esteticii literare n-ar trebui să privilegieze nici *faptul creației* (opera) și nici *actul cititului* (contemplația sau receptarea), ci să vizeze mai curând *actul stilistic al scrisului* literar, ca mod estetic specific de exprimare a activității spirituale, care-l distinge de alte forme specifice de manifestare a fenomenului artistic: „*cititul*, pentru fenomenul care ne interesează, devine astfel *modul estetic de a contempla literar*, așa după cum *scrisul este modul estetic de a exprima literar*, iar cartea este *modul estetic de a ființa literar*.” (Stanca, 2000: 45).

Opera literară sau actul făcut este modul estetic de ființare a expresiei, corespunzând structurilor obiective ale operei. În istoria fenomenului literar, opera literară a fost rareori privită din prisma actului stilistic, adică din perspectiva structurilor ei proprii, ci aproape întotdeauna a fost privită fie din prisma creatorului sau a creației artistice (pentru care opera era un scop), fie din prisma contemplării (a receptării) sale estetice (pentru care opera era mai degrabă o origine). Spre deosebire de artele plastice, care iau ființă prin simpla lor *înfățișare*, produsele artelor poetice, pentru a ființa estetic, le este indispensabilă *execuția*, termen care desemnează *actualizarea* prin citire (sau lectură: recitare, declamație), ca acțiuni care transformă virtualitatea existenței sale artistice în realitatea actului prin care se exprimă pe ea însăși.

Dacă modalitatea de execuție a muzicii este *interpretarea* partiturilor (instrumentiști, interpreți, orchestre), a dansului – *coregrafia* (gesturile, atitudinile, limbajul corporal al dansatorilor), iar a teatrului – *jocul* actorilor (reproducerea și interpretarea textului

dramatic), modalitățile de execuție a poeziei sunt modalitățile *cititului*, cu cele două funcții complementare pe care lectura le exercită: *funcția de actualizare* în timp a unei opere literare și *funcția contemplativă*.

În concluzie aici, dacă *funcția de actualizare* trimite la *originea cititului*, *funcția contemplativă*, în schimb, se referă la *natura cititului*: „Natura cititului este, prin urmare, *în modul contemplativ* al actului său. Originea cititului este însă *în acțiunea de actualizare a operei literare.* El se naște deci din necesitatea de a executa opera literară în vederea contemplării estetice; el se naște din necesitatea de a readuce opera literară în starea de act." (Stanca, 2000: 44).

2. TIPURILE CITITULUI

Cele trei tipuri de citit la care se referă Radu Stanca (*cititul științific, cititul retoric și cititul adecvat estetic*) presupun distincția dintre cele două tipuri fundamentale de limbaj: *limbajul științific* și *limbajul literar.*

Stilistica limbajului științific, retoric și colocvial se întemeiază pe aspectul obiectiv al discursivității limbii standard și pe *intenția tranzitivă* a limbajului, în vreme ce stilistica operelor (considerate) literare privilegiază aspectul subiectiv (singular sau individual) al stilului și *intenția reflexivă* a limbajului, în raport cu acele trăsături distinctive generice care sunt specifice anumitor epoci sau perioade istorice. Din această perspectivă teoretică, stilistica limbajului științific, retoric și colocvial este luată în considerare ca stilistică „intențională" (colectivă sau generală) care operează în plan *literal*, iar stilistica limbii literare este o stilistică „atențională" care se manifestă în planul *literar propriu-zis* (expresiv sau reflexiv) al discursivității subiective:

> „Desigur, cel mai simplu ar fi să distingem între două aspecte ale stilului: *aspectul intențional*, raportabil la exemplificarea stilistică nativă, care face parte din structura intențională

> (ceea ce nu înseamnă conștient programată) a textului, și *aspectul atențional*, raportabil la capacitatea de exemplificare lingvistică pe care textul o dobândește pe parcursul reactualizărilor sale istorice. Într-adevăr, având în vedere faptul că universul lingvistic al autorului și cele ale generațiilor succesive de cititori nu coincid, exemplificarea și expresivitatea stilistică sunt supuse modificărilor.” (Schaeffer, 1996: 125).

Ca și în cazul comentariilor stilistice ocazionate de publicarea în limba română a monumentului pedagogic comenian *Orbis Pictus* (Breaz, 2017: 35-36, 52-53), am considerat oportun să trimitem din nou la opoziția fundamentală dintre stilistica „intențională”, pe de o parte, și stilistica „atențională”, pe de altă parte, preluând în acest sens aceleași distincții teoretice operate de Jean-Marie Schaeffer (1996, 1996a) pe care le utilizam în preambulul cercetării respective. Arătam atunci că J.-M. Schaeffer (1996: 119-126) a realizat un foarte cuprinzător tablou al dinamicii opozițiilor dintre stilistica uzului lingvistic comun (aspectul *„intențional”*) și stilistica discursului literar (aspectul *„atențional”*). În acest sens, J.-M. Schaeffer reia și precizează, pe urmele lui Gérard Genette, termenii esențiali ai acestei perspective contrastive:

> „Deși admite existența unor trăsături stilistice intenționale, Genette consideră că faptul literar ține, în principal, de *atenția receptorului*, altfel spus, că stilistica literară ține mai degrabă de o *estetică atențională*, decât de una *intențională*. Ceea ce nu înseamnă însă că faptele de stil nu există decât în conștiința celui care citește textul: ele sunt proprietăți discursive exemplificate de text, și nu orice text *exemplifică* aceleași proprietăți, din moment ce nu toate textele *posedă* aceleași proprietăți.” (Schaeffer, 1996: 125).

Dominantele înscrise de perspectiva intențională în planul *literal* al comunicării funcționale sunt exemplificarea stilistică nativă și pertinența stilistică în epocă, în vreme ce dominantele instituite de perspectiva atențională în planul *expresiv sau reflexiv* al comunicării

literare propriu-zise (beletristice) sunt extinderea capacității de exemplificare expresivă și versatilitatea funcționalității stilistice. Variabilitatea expresiei stilistice atenționale se datorează postulatului expresivității subiective (specificului ireductibil al unui stil singular) și conștiinței lingvistice a receptorilor, ca și viziunilor estetice în schimbare ale acestora. Pe de altă parte, este adevărat că diferențele de registru referențial condiționează transtextual literaritatea limbajului beletristic, pentru că literaritatea beletristicii – ca și stilistica sa atențională – nu este de domeniul unei „literarități constitutive" (având un scop estetic instituționalizat), ci aparține unei așa-numite „literarități condiționale", care „conține opere literare aparținând unor genuri fără scop estetic instituționalizat (…), dar care, în momentul în care devin obiect al unei *atenții estetice*, intră în câmpul literar. (Schaeffer, 1996a: 135).

Reținem, așadar, încă o dată, cele două concluzii referitoare la delimitările conceptuale în discuție, ambele, credem, strălucit prefigurate în studiul lui Radu Stanca despre „problema cititului": (1) literaritatea este definită ca ansamblu de factori aparținând funcționării estetice a limbajului expresiv; (2) mutațiile care se produc de-a lungul timpului în relația dintre „stilistica intențională" și „stilistica atențională" redefinesc fenomenul literarității prin raportare la cele două axe principale care ordonează funcționarea referențială a semnelor lingvistice, vizând dialectica dintre *lumea-obiect*, pe de o parte, și *lumea-text*, pe de altă parte: axa denotativă a exemplificării literale în planul sintagmatic al aspectului intențional (stilistica vorbirii comune), respectiv axa conotativă a exemplificării literare sau a expresivității stilistice, în planul paradigmatic al aspectului atențional (stilistica discursului literar).

Prezentăm în continuare cele trei tipuri de citit descrise contrastiv de către autor, pe baza unui model de structurare ternară a demonstrației sale teoretice, care pornește de la cele trei componente ale fenomenului literar (*scrisul, opera și cititul*), pentru a ajunge la cele trei tipuri de citit (*științific, retoric* și *literar* sau adecvat estetic) și de aici, la cele trei tipuri de citit literar (sau adecvat estetic): cititul *epic* (semnificativ), cititul *dramatic* (proiectant) și cititul *liric* (revelator). Pe lângă cititul științific, retoric și literar, Radu Stanca mai recunoaște și un al patrulea tip de citit, cititul *combinat*, specific limbajului filosofic sau limbajului jurnalistic, de unde ierarhizarea după frecvență a primelor trei tipuri de citit identificate: „Prezența cititului științific în toate modurile cititului combinat arată frecvența sa deosebită față de cititul estetic, care este însă, la rându-i, mai frecvent decât cel retoric.” (Stanca, 2000: 60).

Cititul științific, adecvat obiectului, corespunde total limbajului științific, în cadrul căruia procesul de înțelegere a textului este concomitent cu procesul citirii lui. Cititul științific nu poate conferi decât satisfacția rațiunii care descoperă un adevăr. Ca și în cazul citirii științifice, în cititul retoric colaborarea interioară a cititorului cu textul respectiv este minimă, pentru că ceea ce emoționează în cititul retoric nu este textul ca atare, cât modul de a rosti textul cu voce tare în fața unei audiențe. Limbajul retoric nu este un limbaj de sine stătător, el este un limbaj suprapus unui alt limbaj, respectiv limbajului comun. De aceea și *cititul retoric*, adecvat subiectului, este un citit suprapus altui citit. Cititul retoric este deci susceptibil la suprapuneri, așa după cum cititul științific era susceptibil la substituiri cu fraze echivalente.

În *cititul retoric*, procesul de înțelegere a textului nu este concomitent cu procesul citirii lui. Înțelegerea textului în cititul retoric este cu necesitate anterioară citirii, câtă vreme oratorul trebuie să

cunoască dinainte ce conține un text oarecare, ca să-l poată citi ulterior în scop persuasiv, cu alte cuvinte pentru a determina adeziunea audienței și anumite modificări ale convingerilor sau ale comportamentelor acesteia în sensul dorit. De aceea, cititul retoric este un fel de „dublu citit", căci scopul lui, ca rostire declamativă, este întotdeauna acela de a converti obiectul la subiect. Dacă în cazul cititului științific, procesul de comprehensiune se produce *concomitent* cu procesul citirii, iar în cititul retoric același proces se petrece în mod anticipat, *înaintea* lecturii propriu-zise, în *cititul literar*, comprehensiunea estetică valabilă se produce cu necesitate *după* lectura propriu-zisă, ca urmare a unor relecturi repetate, ceea ce validează *avant la lettre* adevărul lectoral formulat în *Poetica (re)lecturii* de către Matei Călinescu, pentru care o *citire veritabilă* înseamnă o mereu reluată *recitire*, îndemnându-ne, la rându-i, la mereu alte și diferite recitiri.

Adevărul științific nu interesează prea mult în cititul retoric, cum nu interesează nici adevărul estetic al frazei. Dacă pentru o citire științifică trebuie deprins tonul adecvat din punct de vedere intențional, iar pentru o citire retorică trebuie de asemenea dobândit un ton convenabil din punct de vedere intențional (numai că în sens persuasiv), pentru o citire literară (adecvată estetic) trebuie câștigat tonul just din punct de vedere estetic, adică tonul reclamat în cazul textului literar (ficțional, beletristic) de o stilistică de tip atențional, bazată nu atât pe tranzitivitatea limbajului (univocitatea funciară a sensurilor sale denotative), cât mai ales pe reflexivitatea acestuia (echivocitatea sensurilor sale conotative). De aceea, cititul literar este un citit adecvat estetic, pentru că el este mereu ceva (imponderabil) mai mult și decât cititul științific, și decât cititul retoric.

Dat fiind că are, alături de funcția contemplativă, și o funcție de actualizare a unei potențialități artistice (funcția de execuție), *cititul literar* (sau adecvat estetic) presupune o comprehensiune specială, de

altă natură decât cititul științific și retoric. Este vorba despre *înțelegerea estetică*, echivalentă cu: „o comprehensiune variată, transfiguratorie, bazată pe rezonanța amplă pe care procesul de comprehensiune estetică o are în întreaga personalitate a celui care înțelege.” (Stanca, 2000: 56).

Tabloul comparativ de mai jos prezintă în sinteză caracteristicile celor trei tipuri de citit prezentate și este reprodus după următoarea ediție: Radu Stanca, *Aquarium. Eseuri programatice*. Cluj-Napoca: Biblioteca Apostrof, 2000, p. 59:

Cititul științific	**Cititul retoric**	**Cititul adecvat estetic**
Adecvat obiectului	Adecvat subiectului	Adecvat și obiectului și subiectului
Susceptibil la substituiri	Susceptibil la suprapuneri	Identic cu sine însuși
Scop dincolo de el însuși	Scop dincoace de el	Scop în el însuși
Comprehensiune științifică	Comprehensiune retorică	Comprehensiune estetică
Neglijează amănuntul estetic	Neglijează ansamblul estetic	Amănuntul și ansamblul estetic sunt esențiale
Funcțiune contemplativă nulă	Funcțiune contemplativă nulă	Trăire contemplativă
Urmărire cu ochii	Citire cu voce tare	„Vocea interioară”

3. TIPURILE CITITULUI ADECVAT ESTETIC

După Radu Stanca, tipologia cititului adecvat estetic trebuie să fie în acord cu diferențierea tripartită a genurilor literare, de unde *(1) cititul adecvat estetic genului epic (cititul epic), (2) cititul adecvat estetic genului dramatic (cititul dramatic) și (3) cititul adecvat estetic genului liric (cititul liric).*

Tabloul comparativ de mai jos prezintă în sinteză caracteristicile celor trei tipuri de citit adecvat estetic și este reprodus după

următoarea ediție: Radu Stanca, *Aquarium. Eseuri programatice*. Cluj-Napoca: Biblioteca Apostrof, 2000, p. 70:

Cititul epic	**Cititul dramatic**	**Cititul liric**
Urme de citit științific	Urme de citit retoric	Pur
Semnificativ	Proiectant	Revelator
Accentuează termenii care semnifică	Accentuează termenii care adresează	Accentuează termenii muzicali
Evidențiază anecdoticul	Evidențiază dramaticul	Evidențiază inefabilul
Pauze	Pauze	Tăceri
Luăm contact cu textul	Ne proiectăm imaginar în text	Ne contopim cu textul

Cititul adecvat estetic genului epic utilizează cu o frecvență mult mai mare elemente din limbajul comun decât celelalte genuri. Prin faptul că se referă la un text continuu, logic și rațional (roman, nuvelă, povestire etc.), cititul epic păstrează unele urme de citit științific, datorate mecanismelor de factură rațională ale logicii povestirii. Cititul epic este un citit estetic semnificativ, deoarece accentul narațiunii cade pe predicatele frazei epice, principalii termeni care susțin funcția diegetică și semnificația logico-estetică de ansamblu a textului epic. Pauzele și ritmul frazei în proză sunt principalele mijloace de plasticizare a semnificației:

> „În limbajul epic, subiectul povestitor este mult mai camuflat decât în cel liric (nu atât de mult însă ca în cel dramatic), Cititul semnificativ va respecta «incognitoul» lui. Cuvintele, în limbajul epic, contează cu mult mai mult prin rezonanța lor peisagistică, decât prin muzicalitatea lor intrinsecă. Ritmul frazei apoi este mai mult geometric, respectând sensul și ordinea gramaticală, decât melodic.” (Stanca, 2000: 63).

Așa după cum cititul epic conservă unele urme ale cititului științific, tot astfel *cititul adecvat textului dramatic* mai păstrează unele urme din cititul retoric în modul său de a se manifesta. Limbajul dramatic este un limbaj dialogat, un limbaj de adresare. Această adresare în care noi ne proiectăm imaginar conferă unui text caracterul dramatic prin care ființează ca mod al artei teatrale:

> „De două ori produsă în cititul dramatic proiectarea – o dată când ne proiectăm noi înșine în discuția dialogului dramatic, și a doua oară când proiectăm întregul text dramatic ca un spectacol pe o scenă imaginară – e justificată denumirea de *citit proiectant* pe care o dăm cititului adecvat textului dramatic.” (Stanca, 2000: 65).

Cititul dramatic este așadar un citit proiectant, care se deosebește de cititul retoric prin aceea că, dacă în limbajul retoric adresarea nu-și este suficientă sieși, fiind nevoită să recurgă la suprapuneri ca la niște elemente de subterfugiu, în limbajul dramatic această adresare există prin ea însăși:

> „Căci, pe când în cititul retoric suprapunem asupra unui text interesul unei adresări publice, în cititul proiectant ne proiectăm în dubla funcțiune de adresanți și adresați, ca și cum acest dialog ne-ar aparține.” (Stanca, 2000: 65).

Cititul adecvat estetic genului liric este cititul pur. Cititul liric se referă la un limbaj al cărui scop principal este acela de a revela fondul poeziei lirice care nu poate fi determinat în mod conceptual. Cititul liric sau *cititul estetic revelator* tinde să surprindă, în cadrul atmosferei lirice (tonalitatea) sau a fondului liric (timbrul liric) ce trebuie revelat, complexitatea elementelor estetice specifice și autonome, niciodată reductibile unele la altele, între care inefabilul, muzicalul, delicatul, sentimentalul, „stările sufletești excepțional emotive” etc.:

> „Accentul general al cititului liric nu va mai cădea, ca în cazul cititului epic, pe sensul estetic al ansamblului, ci pe muzicalitatea estetică a sensului. Sensul ca atare al frazei nu interesează aproape deloc. Ceea ce interesează îndeosebi este acel fond liric specific, echilibru între nuanțe, râu șerpuitor între maluri diferite, care se resimte și care se face cunoscut prin imponderabil, prin indefinibil, prin muzical." (Stanca, 2000: 67).

Teoreticianul indică principalele procedee pe care educația literară le are la dispoziție pentru a releva lirismul originar care face specificul actului poetic. Este vorba de *modul de dispunere a tonului în lectură*, de *timbrul utilizat*, de *accentul liric (accentuarea termenilor)* sau de *pauze*, care în cititul liric devin „tăceri pline de sugestie." Toate aceste procedee tehnice care țin de educația literară necesară cultivării cititului liric ridică însă o altă mare problemă, *problema recitării,* ca formă a lecturii în dublu sens, performativ (actualizare, execuție) și hermeneutic (receptare, interpretare): „E momentul acum să arătăm că recitarea e forma supremă a cititului sau cititul ultim, execuția ca atare a accentului liric (…), adevăratul citit liric, cititul care revelează fondul liric originar și care execută, actualizează, germenele potențial al operei lirice." (Stanca, 2000: 69).

Ideea recitării ca act de coparticipare la procesul creației și chiar de reinstituire a procesului creației poate fi regăsită și în *Aforismele pentru un tânăr actor*:

> „Dacă ești programat la recitaluri cu declamări, ia-ți osteneala și învață pe dinafară poeziile sau textele încredințate. Rostul tău nu este de a «citi», chiar dacă o faci frumos, ci de *a «recita», adică de a «crea din nou», în fața publicului, un text creat de cineva în singurătate. Citind, nu faci decât să imiți un text oarecare, pe când recitând, imiți însuși actul de creare a acelui text.* Ori, tocmai aceasta este natura adevărată a declamației: de a reface înaintea noastră procesul sublim al creației poetice și de a ne dezvălui fazele cele mai intime și mai caracteristice ale acestui proces. Pune-ți, așadar, când reciți, masca rapsodului!" (Stanca, 2000a: 194, *s.n.*).

4. PROBLEMA EDUCAȚIEI LITERARE

În ultimul paragraf al studiului ni se reamintește că, într-un fel sau în altul, abordarea problemei educației literare a secondat dezbaterea chestiunii cititului, în fiecare dintre paragrafele anterioare. Vom încerca, în ceea ce urmează, să trecem în revistă cele mai importante aspecte ale tratării acestui subiect.

1. Constatarea lui Radu Stanca referitoare la „criza dintre scriitorul contemporan și cititorul său” este înscrisă de Mircea Muthu (1997: 6) ca premisă a întregii discuții despre problema cititului și a educației literare. De aici, „finalitatea paidetică a întregului discurs vertebrat de trei adevăruri complementare și axiomatice: «*Cititorii moderni nu mai știu citi.*» – «*Dacă scriitor te naști, cititor devii.*» – «*Citim pentru că citim*»”.

Seria acestor adevăruri valabile fără demonstrație își probează însă și mai bine coerența, în logica unei dispoziții care le redistribuie (ca propoziții prime) într-o ordine diferită de aceea în care ele se succed în textul original. Tiparul acestei dispoziții diferite față de aceea din text urmează tot o distribuție ternară, însă într-o succesiune care evidențiază pe deplin *o teză* („*Cititorii moderni nu mai știu citi.*”), *o antiteză* („*Dacă scriitor te naști, cititor devii*.”) și firește *o sinteză* („*Citim pentru că citim.*”), aceasta din urmă desemnând într-o sentință de factură tautologică faptul că cititul literar are un scop „în el însuși”. Adică nici „dincolo de el însuși”, ca în cititul științific, dar nici „dincoace de el însuși”, ca în cititul retoric. Aceasta nu face decât să consolideze pledoaria care se desprinde din întreaga lucrare. Axată pe necesitatea unei educații literare superioare a tinerelor cititori, această pledoarie susține o ordine de lectură orientată teleologic spre înțelegerea estetică. Autorul însuși o indică într-o formă sentențioasă, fixată în simetria sapiențială a chiasmului: „Nu poți citi bine o operă

literară dacă nu o înțelegi literar. Dar nici nu o poți înțelege literar dacă nu o citești bine." (Stanca, 2000: 57).

2. „Conștiința limpede" a necesității educației literare a fost mărturisită de Radu Stanca în termenii înțelegerii educației literare ca exercițiu continuu de asimilare a bazelor cititului (mai cu seamă a celui adecvat estetic sau literar), ca „efort elementar, continuu, sistematic și susținut" de învățare „a elementelor necesare distincțiilor și sincronizărilor pe care un cititor trebuie să le facă implicit, în fața unui limbaj oarecare." (Stanca, 2000: 57). Teoreticianul face această încercare de definire a educației literare în primul rând pentru a combate un loc comun încetățenit în opinia comună, care reduce cititul la latura tehnică, gramaticală, a cititului dobândit alfabetic, în detrimentul componentei sale reflexive și comprehensive. Or, dincolo de latura morfosintaxei sale gramaticale, cititul mai aparține și filosofiei gramaticii, dar și culturii estetice și stilistice, ceea ce este mult mai important pentru înțelegerea și dobândirea justeței și a adecvării tonului de lectură specific diferitelor tipuri de citire practicate de către actorii mediilor noastre literar-artistice și profesionale:

> „Confuzi asupra separării formelor cititului, unele de altele, ei nu apreciază o operă literară decât ca un text asupra căruia cititul nu poate fi decât unul singur: acela pe care l-au învățat ei în școala primară, să zicem. O gravă inadvertență contemplativă în materie literară și o periculoasă criză culturală a spiritului general. (…) Pentru că falsa comprehensiune a artei, eronata înțelegere a misiunii ei, îndepărtarea de specificitatea ei funcțională etc. etc. pot duce la o denivelare a spiritului general al unei culturi, dintre cele mai nefaste." (Stanca, 2000: 71).

3. Autorul ne avertizează încă de la început asupra imperativului distanțării de estetismul psihologic, care amenință constant autonomia disciplinei estetice, prin speculații unilaterale „asupra faptului creației sau contemplației în general, în dauna modurilor specific estetice ale acestor activități." (Stanca, 2000: 40).

4. În viziunea teoretică a autorului, distincția naturii diferite a creațiilor artistice și abordarea acestora în funcție de specificul cronotopic al existenței lor reprezintă tot o problemă de educația literară. Astfel, produsele artelor plastice rămân permanent actuale, datorită *spațialității* lor, iar actul contemplativ al unei picturi (privitul picturii) nu trebuie anticipat de nicio altă activitate, pentru că opera respectivă ne este direct înfățișată. Actul contemplativ al unei opere literare, în schimb, datorită *temporalității* sale, trebuie anticipat în prealabil de acțiunea de actualizare (tot prin citit) a operei din starea ei de potențialitate. Cele două funcții corelate, funcția de actualizare și funcția de contemplare a operei literare, se produc și concomitent, și în succesiune, și sunt deopotrivă valabile, prin complementaritate. Radu Stanca surprinde acest aspect al educației literare în formule literare specifice criticii impresioniste:

> „Opera literară, odată produsă, se retrage în sine, ca un melc și ori de câte ori voim să o contemplăm, trebuie să o descântăm din nou pentru a ieși din cochilie. Trebuie să o actualizăm, cu alte cuvinte. Jocul acesta, de la potențial la actual și înapoi la potențial, e caracteristic – cum știm – tuturor artelor poetice, mulțumită temporalității lor.” (Stanca, 2000: 44).

5. O totală lipsă de educație literară face ca o mare parte a publicului cititor să nu realizeze *inadvertența* aplicării celor trei tipuri principale de citit (științific, retoric și literar) la alte limbaje și texte decât cele corespondente și specifice fiecăruia dintre ele (respectiv științifice, retorice și literare), și în primul rând inadvertența aplicării cititului științific la texte și limbaje de natură literară, mai ales în materie de poezie lirică. În această inadvertență sau „falsă sincronizare”, Radu Stanca identifică cauza „violentei neînțelegeri dintre publicul cititor și scriitorul artistic, neînțelegere care survine din timp în timp, la noi și la alții.”, „a crizei dintre scriitorul contemporan și cititorul său.” (Stanca, 2000: 48, 52).

Încă o dată, teoreticianul va împrumuta mijloacele artistice ale scriitorului, pentru a evoca plastic lipsa de rezultat a aplicării cititului științific la limbajul poetic:

> „Poezia se răsfiră sub el ca pletele unei domnițe sub piaptăn. Din frumusețile ei neanecdotice, din rezonanțele ei ample, frumuseți și rezonanțe pe care cititorul nu are instrumentul necesar cu care să le poată descoperi – nu mai rămâne decât suspinul invalid al câtorva răzlețe întâmplări versificate."

În problema „cititului inadvertent", ca problemă majoră de educație literară, autorul revine cu precizarea că starea de „profundă și totală criză în raporturile dintre cititor și scriitor se datorește în primul rând faptului că cititorii moderni au pierdut complet contactul cu opera literară." Așadar, dincolo de extremismul unor curente literare, „lipsa educației literare a publicului a fost motivul esențial al declanșării acestei crize contemporane. Sincronizările false, prima lectură și cititul inadvertent sunt rezultatele nefaste ale acestei lipse de educație literară." (Stanca, 2000: 56-57).

Autorul va insista însă și asupra faptului că educația literară ar trebui să combată nu numai opiniile formate după insuficiente prime lecturi sau cititul inadvertent, ca inadecvare a corelării celor trei tipuri principale de citit cu limbajele specifice corespunzătoare, ci și *cititul inadvertent, ca citit anacronic*, care se poate produce în chiar interiorul unui domeniu literar:

> „Astfel, cititorul de astăzi citește cu mijloace de acum un veac, să zicem, opere contemporane, când el ar trebui să dobândească un ton propriu – contemporan. (…) A citi o poezie de Valéry ca pe una de Verlaine e o inadvertență. A citi o poezie din sec. XX ca pe una din 1700 e o inadvertență. A citi o poezie clasică ca pe una romantică e o inadvertență." (Stanca, 2000: 57-58).

Așadar, a avea mereu în vedere faptul că cititul literar, chiar adecvat estetic, trebuie adaptat în permanență la spiritul literar al

vremii, al operei sau al autorului este încă o dată o problemă de educație literară. Tot o chestiune de educație literară este, de asemenea, să realizezi insuficiența unei prime și singure lecturi, în ceea ce privește găsirea tonului liric adecvat, în formarea unei opinii sau în înțelegerea textului, ca estimare a distanței variabile dintre regulile care asigură lizibilitatea simplă a unei prime lecturi și beneficiile comprehensive ale implicării cititorului în relecturile succesive ulterioare.

6. Nu numai aplicarea cititului științific la alte forme de limbaj decât cel științific duce „la nepotriviri de sensuri și la sincronizări false în adecvații”, ci și cititul retoric, atunci când, prin declamare, acest citit se aplică limbajului liric, ceea ce denotă „o profundă necunoaștere a esenței poeziei”. Și în formularea acestei probleme de educație literară, pentru a fi mai convingător și mai plastic, teoreticianul adoptă tonul eseistic al criticii impresioniste:

> „O poezie declamată este o poezie denaturată, căci nu este în firea poeziei de a suporta aspectul de discurs versificat pe care un citit retoric i-l dă. *Poezia este asemenea tainei sfintei cuminecături. Trebuie dată cu linguriță*. (…) Cititul retoric este față de literatură ceea ce este față de ochiul liber și nevătămat sticla monoclului. O pervertire.” (Stanca, 2000: 51).

7. O problemă de educație literară insuficient dezbătută este, în opinia autorului, chestiunea recitării și a exersării mijloacelor sale tehnice deja menționate – modul de dispunere a tonului în lectură, timbrul utilizat, accentuarea termenilor și utilizarea pauzelor – în ordinea modurilor personale de citit. În sprijinul acestui deziderat de expresivitate paraverbală, Radu Stanca (1997: 46) invocă lecțiile de dicțiune poetică ale lui Paul Valéry: „Prima condiție pentru a recita bine versurile este aceea de a fi înțeles ce sunt și marea diferență ce le separă de limbajul obișnuit.” Sau: „Gândiți-vă, mai întâi, că există în chip necesar aproape tot atâtea moduri de rostiri câți poeți trecuți și

prezenți, întrucât fiecare și-a construit opera după regulile personale. Există tot atâtea modalități de expresie ca genurile în poezie sau ca tipurile de metrică."

8. În ultimul paragraf al studiului – care, pentru amplitudinea și pertinența spiritului său critic, ar merita să fie reprodus în întregime –, Radu Stanca se îndoiește sistematic de modul în care se face educația literară în școlile noastre. Autorul reflectează mai întâi asupra unora dintre maladiile spiritului educațional autohton, înțelese ca „excese de zel" în planul logicii gramaticale și lingvistice a textelor, ca și în privința problematicii textelor respective sau a supraabundenței gloselor de filosofie literară livrate în predare. În această ordine de idei, el apreciază că „lipsa profesorilor talentați periclitează gustul estetic și dragostea de frumos care trebuie să fie scopul educației literare." Ulterior, Radu Stanca amendează și prețiozitatea predării lecțiilor de către profesorii care „uită că în fața elevilor nu se află în fața unei comunități de viitori scriitori (…), ci în fața unei comunități de viitori contemplatori, de viitori cititori." (Stanca, 2000: 72). În cele din urmă, autorul va relua metodic componentele de bază ale unei adevărate educații literare în învățământ, prezentate ca tot atâtea direcții de acțiune de urmat: (1) definirea citirii literare; (2) relevarea principalelor modalități ale citirii textului (științific, oratoric sau literar); (3) conștientizarea timpurie a rostului sau a scopului cititului (epic, dramatic sau liric); (4) relevarea modului specific de citire a textului literar; (5) trezirea în elevi a plăcerii lecturii.

Concluzia finală își păstrează și astăzi valabilitatea. Întemeindu-se pe principiul continuității și al progresiei spiralare în desfășurarea procesului educațional, concluzia întregului studiu se referă la necesitatea integrării sistemice și a extinderii sistematice a

studiului cititului și a educației literare la toate palierele din învățământul național:

> „În școlile noastre cititul se învață cel mult până în clasa întâi a liceului. La literatură, el ar trebui să fie până în Universitate miezul oricărei predări. Căci cititul literar trebuie asimilat treptat și în adâncime. Și tocmai de aceea elevii noștri trebuie învățați nu să îngurgiteze un text sau să producă un text, ci învățați să citească un text; cu atât mai mult cu cât aceasta se poate, pe când cealaltă nu." (Stanca, 2000: 72).

9. Dacă munca teoreticienilor sau a regizorilor cu actorul poate fi considerată o muncă de pedagogie teatrală, atunci munca formatorilor din învățământ cu educatorii de la toate nivelele educației filologice ar putea fi înțeleasă tot ca o muncă de pedagogie, o pedagogie literară. Însă pentru a se dovedi cu adevărat transformatoare, atât munca de îndrumare din pedagogia teatrală, cât și aceea din pedagogia literară ar trebui să facă posibilă trecerea de la o necesară *educație*, la o și mai necesară *autoeducație* artistică.

Chiar dacă această muncă de îndrumare trece uneori dincolo de faza unilaterală a „alfabetizării profesionale", îmbrăcând formele superioare ale „consfătuirii" profesionale ca „punere de acord între doi creatori", ea rămâne în esență tot una de natură exterioară. Or, în *Aforismele pentru un tânăr actor*, Radu Stanca (2000a: 199-200) se pronunța tranșant în favoarea depășirii acestei faze tranzitorii pentru pregătirea rolului social al actorilor din sistem, etapă necesară poate în formarea lor profesională inițială, dar nu și suficientă evoluției autentice în carieră. În acest sens, el pledează pentru asumarea devenirii artistice ca întreprindere auto-formativă, ținând de ascultarea îndemnurilor propriei conștiințe, de auto-educarea convingerilor, de simțul responsabilității și al demnității personale. Și atunci, ceea ce se probează astfel în cazul educației artistice în general, se impune să fie luat în considerare ca atare și în ceea ce privește unele domenii

specifice de activitate cultural-artistică, precum educația teatrală sau educația literară în discuție:

> „Și decât să aud mereu că altul trebuie să stoarcă din mine mustul așteptat, că altul trebuie să mă facă de folos colectivității, mi-aș lua mai bine eu sarcina de a munci cu mine, de a-mi pregăti rolul, de a-l produce și aș fi cu atât mai mulțumit, atunci când aș izbuti să fac ceva, cu cât aș ști că am apelat la mai puțină lume pentru realizarea acestui ceva. Dar pentru asta, e drept, ar trebui să mă umplu întâi eu de simțul răspunderii mele artistice, să apelez eu la propriile mele forțe, să mă «modelez» eu, să mă «cresc» eu, să mă «descopăr» eu, să mă fac «utilizabil» și, în cele din urmă, să am succes, succesul meu, numai al meu – succesul acela care nu înseamnă faimă și zgomot, ci împlinirea cu demnitate a datoriei."

***

Pentru citările și tabelele din *Problema cititului. Contribuții la estetica fenomenului literar*, am folosit ediția îngrijită de Marta Petreu (2000), iar pentru traducerea fragmentelor de text pe care Radu Stanca le-a citat în limba franceză în studiul său, am recurs la notele din ediția îngrijită de Mircea Muthu (1997).

Menționăm de asemenea că am înțeles realizarea acestei cercetări ca un prilej de restituire cât mai fidelă a conținutului unei lucrări de pionierat în domeniul teoriei lecturii, însă destul de puțin cunoscută astăzi în mediul educației noastre literare. De aceea, în analiza întreprinsă, am recurs la un mare număr de citate din textul prezentat, pentru că la originea acestei lucrări a fost, în primul rând, o intenție restitutivă și de reverență față de memoria intelectuală a autorului. Tot pentru a rămâne cât mai aproape de litera și spiritul demersului teoretic al textului, am diminuat intenționat frecvența formulărilor proprii, în favoarea rezumării sau a preluării discursului

teoretic al autorului, prin reformularea sau parafrazarea exprimării acestuia. Ceea ce a rezultat nu este altceva decât un modest articol comemorativ, admirativ îndatorat scrisului stancian, într-un an centenar cu o semnificație specială pentru viața și activitatea unui fost profesor al universității clujene.

BIBLIOGRAFIE

Breaz, Diana (2000). *Radu Stanca – Poezia experiențelor estetice*. Cluj-Napoca: Editura Motiv.

Breaz, Mircea (2017). Intentional stylistics and attentional stylistics in *Orbis sensualium pictus* by Jan Amos Comenius. În: *Studia Universitatis „Babeș-Bolyai”* Cluj-Napoca – *Series Psychologia-Paedagogia*, Volume 62, Issue no.2/ December 2017, pp. 29-54.

Crohmălniceanu, Ovid. S.; Heitmann, Klaus (2000). *Cercul literar de la Sibiu și influența catalitică a culturii germane.* București: Editura Universalia.

Dehelean, Constantin (2019). *„Problema cititului” sau despre bucuria lecturii.* În: *Arca,* Anul XXX, nr. 4-5-6 (349-350-351), Centrul Cultural Județean Arad – USR, 2019, pp. 238-243.

Diaconu, Marin; Sîrghie, Anca (2015). *Radu Stanca. Profil spiritual*. București: Editura Fundația Națională pentru Știință și Artă.

Guțan, Ilie (1995). *Cercul Literar de la Sibiu. Semnificație și destin*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”.

Manolescu, Nicolae (2008). *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*. Pitești: Paralela 45.

Muthu, Mircea (1997). *Radu Stanca și teoria lecturii*. Prefață. În: Stanca, Radu (1997). Problema cititului. Contribuții la estetica fenomenului literar. Cluj-Napoca: Editura Clusium, pp. 5-10.

Poantă, Petru (1997). *Cercul Literar de la Sibiu. Introducere în fenomenul originar*. Cluj-Napoca: Editura Clusium.

Poantă, Petru (2008). *Poetica lui Radu Stanca*. În *Tribuna. Revistă de cultură*, Serie nouă, Anul VII, nr. 140, 1-15 iulie 2008, pp. 11-12.

Schaeffer, Jean-Marie (1996). Stilistica. În: *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București: Editura Babel, pp. 119-126.

Schaeffer, Jean-Marie (1996a). Poetica. În: *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București: Editura Babel, pp. 127-139.

Simion, Eugen (coord. general) (2007). *Dicționarul General al Literaturii Române*, Vol. VI (S-T). Academia Română: Editura Univers Enciclopedic.

Stanca, Radu (1971). *Acvariu*. Prefață, text ales și îngrijit de Mircea Tomuș. Cluj: Editura Dacia.

Stanca, Radu (1997). *Problema cititului. Contribuții la estetica fenomenului literar*. Ediție îngrijită și prefață de Mircea Muthu. Cluj-Napoca: Editura Clusium.

Stanca, Radu (2000). *Problema cititului. Contribuții la estetica fenomenului literar*. În: *Aquarium. Eseuri programatice*. Selecția textelor și cuvânt înainte de Ion Vartic. Ediție îngrijită de Marta Petreu. Cluj-Napoca: Biblioteca Apostrof, pp. 39-72.

Stanca, Radu (2000a). *Histrioneea. Aforisme pentru un actor tânăr*. În: *Aquarium. Eseuri programatice*. Selecția textelor și cuvânt înainte de Ion Vartic. Ediție îngrijită de Marta Petreu. Cluj-Napoca: Biblioteca Apostrof, pp. 182-200.

Vartic, Ion (2000). *Cuvânt înainte*. În: Radu Stanca, *Aquarium. Eseuri programatice*. Selecția textelor și cuvânt înainte de Ion Vartic. Ediție îngrijită de Marta Petreu. Cluj-Napoca: Biblioteca Apostrof, pp. 5-8.

Vartic, Ion (2006). *Radu Stanca*, În: Aurel Sasu, *Dicționarul biografic al literaturii române*, Vol. II (M-Z). Pitești: Editura Paralela 45, pp. 603-604.

Vlad, Ion (1970). *Între analiză și sinteză. Repere de metodologie literară*. Cluj: Editura Dacia.

PEDAGOGIA LUI ISUS – SURSĂ ȘI FUNDAMENT ÎN DIDACTICA RELIGIEI

NICOLETA MARȚIAN

Conferențiar universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai"
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

„Învățați de la Mine" (Mt 11, 29)

Rezumat

Didactica religiei este o disciplină care împletește într-un mod armonios științele umane pedagogice cu pedagogia inspirată din modelul pedagogiei divine. Prin caracterul ei particular, această disciplină își construiește demersul didactic cu o dublă fidelitate, fidelitatea față de Dumnezeu și fidelitatea față de persoana umană. Pedagogia pe care o promovează Isus este o educație a conștiinței și o educație a libertății, având drept finalitate formarea omului ca persoană. Reafirmând pe de o parte actualitatea, pe de altă parte valoarea atemporală a pedagogiei lui Isus, punctăm faptul că atitudinea lui Isus este aceeași: *învățător* și *educator* în același timp. Pedagogia lui Isus și atitudinea pedagogică a acestuia sunt paradigma în care didactica religiei își găsește sursa și inspirația în construirea unui act didactic ce se bazează pe încredere în celălalt, respect, profesionalism și aggiornamento.

Cuvinte-cheie: *valoare atemporală, pedagogie cristică, dublă fidelitate, pedagogie relațională, principii pedagogice, Isus pedagogul, didactica religiei.*

Abstract

Jesus' Pedagogy – Inspiration and Foundation for Teaching Religion. To teach religion it means to harmoniously bring the human science

together with the pedagogy inspired from the divine model of pedagogy. Through its particular feature, this discipline builds its teaching way with the help of the double fidelity, the fidelity towards God and the one towards the human person. The pedagogy encouraged by Jesus is the education of the conscience and of the spirit' s freedom. This has as a final result the human being's development into a decent person. Reaffirming the actuality and, on the other hand, the pedagogy of Jesus' timeless value, we highlight the fact that Jesus' pedagogical attitude is the same: teacher and educator at the same time. Jesus' pedagogy and his attitude are the paradigm in which teaching religion finds its inspiration for building a teaching act which relies on trust, respect, professionalism and aggiornamento between fellows.

Keywords: *timeless value, the pedagogy of Jesus, double fidelity, rational pedagogy, pedagogical principles, teaching religion.*

ARGUMENT

Didactica religiei este o disciplină care împletește într-un mod armonios științele umane pedagogice cu modelul pedagogiei divine. Prin caracterul ei particular, această disciplină își construiește demersul didactic cu o dublă fidelitate, fidelitatea față de Dumnezeu și fidelitatea față de persoana umană. Ora de religie și, implicit, didactica acesteia își primesc trăsăturile constitutive din pedagogia divină, favorizând dialogul dintre om și Dumnezeu. În acest sens, documentele pontificale menționează: *„Voind să li se adreseze oamenilor ca unor prieteni, Dumnezeu își manifestă pedagogia în mod deosebit găsind limbajul potrivit și permițând comunicarea Cuvântului în miezul existenței persoanelor"* (Congregația pentru cler 2001, pp. 160-161).

Societatea de astăzi, aflată într-o permanentă schimbare, invită la a regândi actul educațional dintr-o perspectivă care să răspundă provocărilor realității pe care o trăim. A acționa educativ și creativ înseamnă în acest sens asumarea serioasă a ceea ce există, în toată densitatea sa, și creionarea unor abordări care să atragă disponibilitate,

generozitate, calitate și care să facă apel la resursele minții și ale inimii pentru a forma conștiințe și a promova binele, acceptarea celuilalt, frumosul și adevărul. Având în minte aceste considerente, pedagogia lui Isus se poate constitui într-o permanentă sursă de inspirație pentru didactica religiei. Făcând apel la Sfânta Scriptură, vedem că un element comun al scrierilor neo-testamentare este Isus, văzut ca model al pedagogului creștin. Evanghelistul Matei chiar ne adresează invitația Mântuitorului: *„Învățați de la Mine"* (*Evanghelia după Matei*, 11, 29). Evangheliile, prin persoana și acțiunea lui Isus, ne oferă pedagogia prin care acesta orientează și călăuzește oamenii din toate timpurile spre a crește în credință și a se dezvolta ca persoane capabile să-și construiască propria viață în lumina Adevărului și a Binelui. Codul pedagogiei creștine transpare prin intermediul acțiunilor fiului divin.

Numit *„Învățător"* (*„Voi mă numiți pe mine* ***Învățătorul*** *și Domnul și bine ziceți, căci sunt"*, Evanghelia după Matei 23, 8-10) de numeroasele persoane care i-au ascultat cuvântul, Isus din Nazaret a fost *„Magistrul"* prin excelență al unui învățământ care a constituit sursă de inspirație și model didactic pentru cei ce au devenit, la rândul lor, vestitori ai Împărăției lui Dumnezeu. Specificitatea învățământului cristic rezidă în aceea că îl are pe Isus Învățătorul drept model și sursă, cel a cărui pedagogie propune experimentarea unei relații personale cu Dumnezeu (Chevalley 1992, p. 142). El este Unicul Maestru / Învățător (Evanghelia după Matei 23, 8) deoarece, spre deosebire de ceilalți maeștri ai lui Israel, în El există acea legătură unică între ceea ce spune, ceea ce face și ceea ce este. Nu era vorba doar de a instrui, ci și de a converti.

Aspectul didactic pe care vom încerca să-l surprindem vizează în primul rând modul în care Isus a învățat, mai degrabă decât „de ce?" sau „ce" a învățat El. Altfel spus, care au fost condițiile activității

sale pedagogice, cum și-a exercitat meseria didactică, cum se explică dimensiunea pedagogică esențială, care au fost „instrumentele" pedagogice de care a dispus?(1)

Evangheliștii vor fi primii care vor pune în valoare, pe de o parte, modalitățile originale ale învățământului lui Isus concretizat cel mai adesea în discursul prin intermediul parabolelor, iar pe de altă parte faptul că întreaga viață a lui Isus a fost un veritabil învățământ: tăcerile sale, miracolele, gesturile, rugăciunea, iubirea lui pentru oameni, preferința sa pentru cei mici și săraci. Isus, Bunul Păstor, este pedagogul. Imaginea pedagogului se articulează bine cu imaginea căii (unele dintre ideile referitoare la pedagogia lui Isus avansate în acest articol au constituit obiectul unor preocupări mai vechi, regăsite în studii precum *Repere didactice în alegerea metodelor de predare în învăţământul teologic I*, Didactica universitară, Argonaut, Cluj-Napoca, Editor: Chiş Vasile, Diaconu Monica, 2006, p. 189-199; *Învăţământ laic şi învăţământ creştin în Imperiul roman în secolele I-III*, Galaxia Gutenberg, Târgu Lăpuş, 2007; însă acest studiu vine ca o noutate în sensul în care încearcă să rafineze şi să particularizeze din perspectiva didacticii religiei aspectele pedagogiei cristice), deoarece în antichitate pedagogul însoțea elevul la școală și veghea asupra lui. Isus, adevăratul pedagog, este cel care însoțește persoana pe calea spre mântuire, conducând-o la Dumnezeu.

Făcând o lectură didactică a scrierilor scripturistice, putem spune că Isus a fost pedagog în sensul în care (Chaynes 1978, p. 23; passim):

– *a învățat: de-a lungul celor trei ani, El a învățat. Verbul a învăța corespunde cuvântului grec didaskein, care înseamnă „instruire": „El a mers prin toată Galileea învățând în sinagogile lor" (Evanghelia după Matei 4, 23).*

- *a fost educator: El nu s-a mulțumit doar să învețe, ci a și educat cel puțin din trei puncte de vedere – a chemat oamenii să-l însoțească, a însoțit / a condus, s-a revelat într-o astfel de manieră încât persoana educată devine la rându-i actorul propriei educații. El ajută persoana să se descopere ea însăși cu bogățiile și cu limitele sale, îndeplinindu-și rolul de educator asemenea atitudinii pedagogice a lui Socrate, de exemplu.*
- *și-a atins obiectivele pe care și le-a fixat: chiar dacă la nivel uman învățătura sa a părut sortită eșecului, cu ochii credinței vedem cea mai mare reușită din istorie.*
- *a dat dovadă de stăpânirea unei filosofii a educației: chiar dacă nicăieri Isus nu a căutat să definească o filosofie a educației, el a dat dovada acesteia. Această filosofie ne apare ca o reflecție asupra finalității educației, o reflecție asupra omului și a mijloacelor de educație. O filosofie a educației are drept obiect de a-i descoperi copilului, în mod progresiv, ființa care este chemată să devină. Însă această descoperire nu înseamnă nimic dacă ea nu oferă în același timp și mijloacele de a deveni om* (Hubert, *Traité de pédagogie générale citat de Chaynes* 1978, p. 39).

Autorii de seamă ai primelor secole l-au dat pe Isus drept model al pedagogului desăvârșit. Astfel, Clemens din Alexandria în celebra sa lucrare *Pedagogul* (Marțian 2007, p. 200) creionează aspecte ale pedagogiei divine. Spre exemplu, în prima parte a tratatului vorbește despre Isus ca educator, model al creștinilor:

> „Domnul vine tot timpul în ajutorul nostru, în toate ne este binefăcător, în același timp ca om și ca Dumnezeu. Ca Dumnezeu, șterge păcatele noastre; ca om El ne educă asemenea unui pedagog pentru ca noi să nu mai păcătuim. Este de la sine înțeles că Dumnezeu îl iubește pe om, căci omul este creatura sa. Celelalte lucruri pe care Dumnezeu le-a creat au apărut într-o oarecare ordine; pe om însă Dumnezeu l-a modelat cu propriile

> sale mâini și i-a insuflat ceva aparte... Cea mai bună călăuză nu este orbul care, așa cum spune Scriptura, îi conduce de mână pe ceilalți orbi, ci Logosul a cărui privire pătrunzătoare ajunge până în inimile noastre" (Clemens 1960, III, 7, 1 - 9, 3).

Lucrarea se concentrează asupra unor chestiuni privind modalitățile și necesitățile pedagogiei divine. Clemens consacră șase capitole pentru definirea pedagogului: *„pedagogul este așadar Logosul care călăuzește către salvarea copiilor care suntem noi"* (Clemens 1960, VII 53, 3). Pedagogia este înțeleasă ca o arătarea căii celei drepte a adevărului cu scopul contemplării lui Dumnezeu (Clemens 1960, 4, 1-2).

CARACTERISTICI ALE PEDAGOGIEI LUI ISUS

Elementele pedagogiei lui Isus pot fi întâlnite pe parcursul celor patru Evanghelii, ale căror texte pot fi considerate un mozaic de piese didactice. Compoziția fiecărei secvențe, fie ea parabolă, discurs sau miracol, oferă cititorului genurile didactice folosite de Isus. Folosirea unor grile de lectură permite chiar evidențierea unor etape în parcursul didactic (etape ce se regăsesc în oricare act didactic) și anume: motivația / trezirea interesului, expunerea / achiziția și interiorizarea / asimilarea (Chevalley 1992, p. 93; passim). Cu toate că învățământul lui Isus nu este unul de tip școlar, arta sa didactică este în mod necesar orientată în găsirea unui public pentru transmiterea unor conținuturi.

Pedagogia sa este o pedagogie a *„oralității"* care dorește să trezească atenția destinatarilor. Aspectul pedagogic nu a fost preocuparea esențială a lui Isus; chiar și atunci când oferă sfaturi pedagogice discipolilor este doar pentru a împlini menirea lor de predicatori sau de vindecători, și nu cea de profesori sau cateheți (Chevalley1992, p. 87). În opera sa pedagogică, El aplică o serie de principii didactice obișnuite în epoca sa. Bazându-se pe oralitate, Isus

adoptă practica pedagogică cea mai răspândită în Antichitate(3). Isus își *„spune"* Evanghelia, cuvântul fiind principalul său mijloc de comunicare. Desigur că nu se reducea totul la limbaj, dar acesta îi permitea lui Isus să încarce unele expresii de semnificații simbolice. Astfel, de exemplu, într-un evantai de termeni care-l desemnează pe Dumnezeu, Cel Preaînalt, Sfântul, Atotputernicul, Dumnezeul părinților noștri, Isus folosește termenul mai puțin încărcat cu puterea elocvenței, dar mai sensibil pentru contemporanii săi, anume cel de *„tată"*. La nivel didactic, folosirea unui termen simplu introduce o relație simplă cu cel pe care acest termen îl reprezintă. Limbajul lui Isus modelează astfel revelația unui Dumnezeu care-și dorește credincioșii apropiați (Chevalley 1992, p. 88).

„Spusele" lui Isus se împart în trei grupe (Beaude 1983, p. 112). Prima grupă o constituie cuvintele care se aseamănă unor proverbe *„Vulpile au vizuini și păsările cerului cuiburi, dar Fiul Omului nu are unde să își plece capul"* (Evanghelia după Matei 8, 22).

Aceste expresii sunt adesea încadrate într-un paragraf care are drept scop tocmai faptul de a le pune în valoare. Acest tip de text centrat asupra unor astfel de proverbe se numește *apoftegma*. Este și cazul paragrafului cu Maria și Marta, care ne conduce spre cuvântul lui Isus*: „Un singur lucru este necesar. Maria a ales partea cea mai bună care nu-i va fi luată"* (Evanghelia după Luca 10, 41-42). A doua grupă o constituie cuvintele profetice sau apocaliptice care amintesc tradiția marilor profeți ai lui Israel sau cea apocaliptică. Ele fie că promit mântuirea (pasajul Fericirilor), fie amenință sau îndeamnă la convertire: *„Convertiți-vă căci Împărăția cerurilor este aproape"* (Evanghelia după Matei 4, 17) ori prezic judecata viitoare. Cea de a treia grupă include cuvintele enunțând reguli de viață comună: viața individuală, viața de cuplu, viața comunitară sau viața misionarilor:

„Nu vă luați două haine... iar dacă intrați într-o casă rămâneți acolo până plecați din locul acela” (Evanghelia după Marcu 6, 9).

Un alt instrument pedagogic îl constituie parabolele [(4)]. Utilizând aceste forme, Isus relua un gen comun culturii timpului său, instruind și dialogând. Ele erau un excelent mijloc de dialog, permițând interlocutorilor să ia distanță în raport cu situația lor concretă și să se exprime față de situația parabolei. Adesea, ele încep printr-o frază de genul: *„este asemenea cu...”*. Legătura dintre text și auditoriu se face de obicei printr-o întrebare, fie la începutul, fie la finalul parabolei. Conținutul atinge misiunea lui Isus și rolul lui Dumnezeu descris întotdeauna ca cel care trimite sau cel care sancționează. De altfel, Andrei Pleșu, în cartea sa despre parabolele lui Isus creionează într-un mod rafinat rolul pedagogic al parabolelor:

> „Există întrebări cărora li se poate răspunde prompt și pertinent. De la cele ale experienței curente (ce număr porți la pantofi?), până la cele ale expertizei științifice (ce este legea gravitației?). Există și întrebări, cele ale primei copilării care par simple, sau suprarealiste, dar al căror răspuns solicită mai curând talentul metafizic sau fantezia: de ce are mâna cinci degete?, Cine a inventat somnul?. Există, în sfârșit, întrebările „mari”, întrebările ultimative, cărora îmi place să le spun rusești, căci fac substanța multor insomnii dostoievskiene: ce este fericirea?, De ce există răul?, Care este sensul vieții? Pentru astfel de întrebări, nu poți să propui un răspuns geometric, ci o analogie, o metaforă, un „ocoliș” transfigurator. E cea mai adecvată soluție. Singura. În loc să spui savant: „uite cum stau lucrurile!”, spui: „hai să-ți spun o poveste!” (Pleșu 2012, pp. 11-13).

În acest fel, folosindu-se de parabole, Isus stârnește interesul auditoriului, îl incită și în același timp îl invită la a se resitua în raport cu credința avută.

Cuvântul, însă, nu este singurul instrument pedagogic al lui Isus. Semnele și gesturile care-l însoțesc subliniază și punctează semnificația simbolică a expresiilor. Acest fapt este pe deplin înțeles

dacă avem în vedere că termenul ebraic *dabar* se traduce în același timp prin *„cuvânt"* și *„acțiune"* (vezi Evanghelia după Ioan 1, 1-18).

Pedagogia lui Isus a fost o pedagogie a reușitei. Dar a vorbi despre reușită din punctul de vedere al succesului comercial, al meritelor sociale recunoscute, al performanțelor sau al satisfacțiilor nu ar avea niciun sens în cazul nostru. Ar fi la fel de fără înțeles ca și cum am cere discipolilor lui Isus să fie creștini din plăcere. Ceea ce vrea să exprime această formulare este sensul pe care-l putem desprinde din citatul: *„Toți erau tulburați și aduceau mărire lui Dumnezeu, zicând: N-am văzut niciodată ceva asemănător!"* (Evanghelia după Marcu 2, 12). Pasajul cu vindecarea paraliticului din Capernaum (Evanghelia după Marcu 2, 1-12) evidențiază din plin această situație.

Această pedagogie a reușitei implică o pedagogie relațională ce devine premisa descoperirii unei noi dimensiuni a vieții creștine. Isus pleacă de la realitățile concrete ale ascultătorilor, însoțindu-i pe calea maturizării lor în credință. Acest model didactic deschide perspectiva unor relecturi a experiențelor trăite și a cunoștințelor avute până atunci. Faptul aduce cu sine o schimbare a mentalității, o *metanoia*, o ruptură cu vechiul și acceptarea căii luminii.

REPERE PENTRU DIDACTICA RELIGIEI

Demersul didactic ce transpare din predica lui Isus dezvăluie multe nuanțe și anume: este *misionar* pentru că anunță vestea cea bună tuturor oamenilor; este *didascalie* pentru că învață și formează pe cei care au primit adevărul lui Isus; este *pedagogic* și *progresiv* în expunerea adevărului; este *adaptat* și *diversificat* pentru că este simplu și accesibil tuturor; este *pastoral* pentru că se adresează nu numai inteligenței, ci și inimii și voinței; este *supranatural* pentru că este plin de Spirit Sfânt (Stenico 1998, pp. 106).

Modelul pedagogic promovat de Isus anticipează cele mai eficiente principii și mijloace pe care științele pedagogice le-au promovat ulterior. Remarcăm câteva principii folosite de învățământul cristic și anume:

- *Principiul didactic și cel psihologic*: Isus se adaptează permanent la mentalitatea, cunoștințele și preocupările auditoriului. Într-un fel vorbește cu cei simpli, în alt fel cu Nicodim cel erudit. Vorbește autoritar cu Petru cel impulsiv, dar plin de tandrețe cu Zaheu vameșul cel smerit;
- *Principiul sistematizării*: fără să solicite efortul de receptare al ascultătorilor, folosind metoda inductivă, învață mai întâi cele ușor de reținut, evidențiind ceea ce este esențial: „Căutați mai întâi Împărăția cerurilor și dreptatea ei și toate celelalte se vor adăuga vouă" (Evanghelia după Matei 6, 33);
- *Principiul intuitiv:* folosit cu precădere prin utilizarea exemplelor și anume: spusele sale erau urmate de o faptă concretă, ca de exemplu o vindecare, înmulțirea pâinilor etc.; insistă concret pe anumite atitudini: „dacă cineva îți va da o palmă..."; contrastul (bogatul nemilostiv și săracul Lazăr, vameșul și fariseul...);
- *Principiul temeinic și durabil*: „cerul și pământul vor trece, dar cuvintele mele nu vor trece" (Evanghelia după Marcu 13, 31);
- *Principiul activ și practic*: vorbește plugarilor despre semănător, vierilor despre lucrătorii în vie, pescarilor despre pescuirea minunată, samaritencei despre Mesia cel așteptat etc.;
- *Principiul educativ*: nu doar informarea „despre...", ci și formarea: „nu numai cu pâine va trăi omul, ci cu tot cuvântul ce iese din gura lui Dumnezeu" (Evanghelia după Matei 4, 4).

Regăsim în atitudinea didactică a lui Isus o pedagogie ce pleacă de la realitățile concrete ale destinatarilor, însoțindu-i pe calea

dezvoltării și maturizării credinței lor. În același mod în care Isus este prezent alături de discipolii săi pentru a le explica misterele, făcându-se apoi nevăzut pentru a-și lăsa discipolii să devină actori, educatorul va înțelege că el este acolo pentru a-i însoți pe tineri, neuitând însă că subiectul principal îl constituie tocmai aceștia. El trebuie astfel să-i facă pe elevi să dorească a cunoaște ceea ce el urmează a le expune și să vină în întâmpinarea acestei dorințe.

În construirea demersului didactic, didactica religiei trebuie să se bazeze pe o pedagogie relațională. De altfel, orice pedagogie este relațională deoarece pune în legătură două persoane: educatul și educatorul. Totuși, de obicei obiectivul pedagogic nu este această relație, ci, prin ea, transmiterea unor cunoștințe. Tocmai de aceea, educația religioasă încearcă să fie, prin excelență, o educație relațională deoarece întotdeauna va ține cont de cel cu care stabilește relația, considerându-l ca pe un altul, ca pe cineva care are autonomie, care posedă o experiență, și nu un obiect pur și simplu. Fiecare întâlnire este punctul de plecare al unei convivialități. Fiecare dintre partenerii actului educativ acceptă să vină în relație cu celălalt. Actul educativ nu e doar într-un singur sens. Mai mult, vedem că Isus le explică discipolilor, apoi dispare pentru a-i face pe ei actori ai propriei educări.

Această dinamică pedagogică propune o angajare concretă în așteptările tinerilor, în locul unui discurs de sus în jos, spunându-le ce trebuie sau ce nu trebuie să facă. Ea invită auditoriul să se resitueze în raport cu el însuși și în raport cu ceilalți și să-și găsească propriul loc în inima mesajului creștin. Acest model pedagogic invită educatorul de religie să înlocuiască *limbajul despre credință* cu un *limbaj al credinței*, limbaj care evită o instruire frontală și care, articulându-se cu așteptările și experiența destinatarului, îi oferă în același timp o nouă experiență.

Mai mult, pedagogia relațională deschide o perspectivă a descoperirii, deoarece prin intermediul conținuturilor, fiecare este invitat să facă o nouă descoperire, să facă o relectură a experiențelor trăite și a cunoștințelor avute până atunci. Acest fapt aduce cu sine o schimbare a mentalității, o „*metanoia*" lucru posibil într-o pedagogie care face apel la experiența celuilalt, la libertatea, autenticitatea, umanitatea și tandrețea sa. Acest mod de a percepe educația religioasă face ca actul didactic să devină o întâlnire a două realități (educat și educator) care împreună caută să-l descopere pe Dumnezeu prin intermediul mesajului pe care acesta ni-l oferă. Demersul pedagogic al descoperirii devine o pedagogie eliberatoare în sensul în care noile cunoștințe eliberează destinatarii de limitele lor, de imperfecțiune, făcându-i capabili să-și asume noi responsabilități. La nivel didactic, această pedagogie obligă a fi tu însăți în relația cu celălalt.

ÎN CHIP DE CONCLUZII

În finalul acestui articol, concluzionăm reafirmând pe de o parte actualitatea, pe de altă parte valoarea atemporală a pedagogiei lui Isus, faptul că atitudinea lui Isus este aceeași mereu: *învățător* și *educator* în același timp. Nu există separare între cele două caracteristici deoarece Isus nu separă educația umană de educația în credință. Orice act educativ dă naștere unei pedagogii, iar pedagogul este un expert în educație, dând dovadă de competență în tot ceea ce privește educația (Chaynes 1978, p. 7). Obiectivul pedagogic al lui Isus are o dublă dimensiune, situându-se la două niveluri strâns legate între ele: nivelul *educativ* și nivelul *catehetic*, adică cel ce vizează transmiterea cuvântului divin. Învățământul lui este unul de calitate, cu un caracter de adevăr și autenticitate, auditoriul fiind *„frapat de învățătura lui"*

(Evanghelia după Luca 4, 32), înșiși scribii recunoscând superioritatea lui: *„Învățătorule, bine ai zis"* (Evanghelia după Luca 20, 39). Pedagogia lui Isus și atitudinea pedagogică a acestuia sunt *paradigma în care didactica religiei își găsește sursa și inspirația* în construirea unui act didactic ce se bazează pe încredere în celălalt, respect, profesionalism și aggiornamento.

NOTE BIBLIOGRAFICE

(1) Unele dintre ideile referitoare la pedagogia lui Isus avansate în acest articol au constituit obiectul unor preocupări mai vechi, regăsite în studii precum *Repere didactice în alegerea metodelor de predare în învățământul teologic I*, Didactica universitară, Argonaut, Cluj-Napoca, Editor: Chiș Vasile, Diaconu Monica, 2006, pp. 189-199; *Învățământ laic și învățământ creștin în Imperiul roman în secolele I-III*, Galaxia Guttenberg, Târgu Lăpuș, 2007. Însă acest studiu vine ca o noutate în sensul în care încearcă să rafineze și să particularizeze din perspectiva didacticii religiei aspectele pedagogiei cristice.

(2) Din punct de vedere istoric, metafora celor două căi, calea binelui și calea răului, calea vieții și calea morții, a structurat învățământul creștin al primelor secole. Simplitatea și înrădăcinarea sa în cultura tradițională atât iudaică, cât și păgână, explică succesul său în Biserica veche. Gândirea creștină de la începuturi a fost impregnată de iudaism iar prin *„cale"* vocabularul epocii desemna metaforic *maniera în care omul se conducea sau trebuia să se conducă și, prin urmare, totalitatea învățământului moral și doctrinal al unei anumite comunități.* Teoria celor două căi o întâlnim în Noul Testament, unde cuvântul apare de 101 ori.

(3) Marii profeți ai lui Israel au vorbit mai mult decât au scris. Pe de altă parte, nici Buddha, nici Confucius, nici Socrate nu au redactat cărți, ci discipolii lor au fost cei care au consemnat învățătura acestora.

(4) Criticii ezită în a numi aceste forme *„parabole"* deoarece acest cuvânt ce provine din gr. *parabolé* are un sens mai restrâns decât cuvântul ebraic *mashal. Parabolé* vizează o istorie ce ilustrează o învățătură, iar *mashal* desemnează în plus și enunțuri de tip sentință, proverbe. Fraza lui Isus *„Voi sunteți lumina lumii. Un loc aflat la înălțime nu poate fi ascuns"* este în mod sigur *mashal*. (cf. Beaude 1983, p. 115).

BIBLIOGRAFIE

Beaude P. M. (1983). *Jésus de Nazareth*. Bibliothèque d'histoire du Christianisme. Nr. 5. Paris: Desclée.

Biblia (traducere Beaude P. M.). (1983). *Jésus de Nazareth*. Bibliothèque d'histoire du Christianisme. Nr. 5. Paris: Desclée.

Biblia (traducere. introduceri și note de A. Bulai. E. Pătrașcu). (2013). Iași: Sapientia.

Chaynes C. (1978). *Une pédagogie de la personne*. Bruxelles: Éditions Foyer Notre Dame.

Chevalley. B. (1992). *La pédagogie de Jésus*. Paris: Desclée.

Clemens D'Alexandrie. (1960). *Le Pédagogue.* I. coll. Sources Chrétiennes. Paris: Cerf.

Congregația pentru CLER. (2001). Directoriu General pentru cateheză. București: Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice de București.

Marțian N. (2007). *Învățământ laic și învățământ creștin în Imperiul Roman în secolele I-III.* Târgu Lăpuș: Galaxia Guttenberg.

Pleșu A. (2012). *Parabolele lui Isus. Adevărul ca poveste*. București: Humanitas.

Stenico T.(1998). *L'omelia. Parola e comunicazione*. Rome: Ed. Citta del Vaticano.

Wackenheim Ch. (2013). *La catéchèse*. PUF. Paris. (1983.re) Introducere și note de A. Bulai. E. Pătrașcu). Iași: Sapientia.

UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI”: PROMOTOR AL PLURILINGVISMULUI ȘI AL PEDAGOGIEI INTERCULTURALE

ANAMARIA MARC[1], RALUCA POP[2]

Lector universitar dr.
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

În prezenta contribuție, dorim să prezentăm succint aspecte ce țin de componenta interculturală a programelor universitare derulate în cadrul UBB. În acest sens, axele pe care le urmărim sunt următoarele: contextualizarea multiculturală a învățământului în cadrul UBB, modalități de realizare a plurilingvismului, respectiv detalierea pe scurt a unui demers de formare intercultural, concretizat în cadrul proiectului internațional interuniversitar MoDiMEs din care UBB a făcut parte în anii 2015-2017.

Cuvinte-cheie: *plurilingvism, linii de studiu, specificul lingvistic și cultural, internaționalizarea studiilor, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Facultatea de Litere, MoDiMEs.*

Abstract

”Babeș-Bolyai” University: promoter of plurilingualism and of intercultural pedagogy. This paper intended to briefly present some

[1] Lector univ. dr., Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai.

[2] Lector univ. dr., Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai.

intercultural perspectives that have been integrated in different university teaching programmes carried out at "Babeș-Bolyai" University. Therefore, the main directions that we tackled were: the multicultural contextualization of education within the "Babeș-Bolyai" University, the paths for achieving plurilingualism and a brief description of an intercultural training programme that was developed within the international interuniversity project entitled MoDiMEs of which the "Babeș-Bolyai" University was part of between 2015 and 2017.

Keywords: *plurilingualism, teaching programmes, linguistic and cultural characteristics, internationalization of studies, "Babeș-Bolyai" University, Faculty of Letters, MoDiMEs.*

INTRODUCERE

În prezenta contribuție ne propunem să abordăm modalitatea de concretizare a interculturalității la nivelul UBB. Prin urmare, parcursul nostru cunoaște patru timpi: mai întâi, ne propunem să amintim câteva momente importante ce marchează debutul studiilor universitare în orașul Cluj-Napoca.

A doua etapă a analizei noastre cuprinde o prezentare a specificului multicultural al acestei instituții de învățământ superior.

În vederea atingerii obiectivului nostru, în partea a treia a acestui studiu, ne oprim asupra trecerii de la perspectiva multiculturală la cea plurilingvistică, respectiv la realizarea acesteia la nivelul anumitor structuri din cadrul UBB. În încheiere, oferim un exemplu concret de demers didactic intercultural, desfășurat în UBB în perioada 2015-2017.

REPERE ISTORICE

Începuturile vieții universitare locale datează din secolul al XVI-lea când a fost înființat la Cluj un colegiu iezuit la inițiativa lui Ștefan Báthory, principe al Transilvaniei. Diploma de fondare a

Colegiului Major Iezuit din Cluj a fost emisă de Ștefan Báthory în 12 mai 1581, la Vilnius, Lituania. Au existat mai multe etape în istoria învățământului academic clujean și toate aceste momente au fost strâns legate de modul în care s-a dezvoltat orașul și bineînțeles de contextele sociale, politice și economice care i-au decis parcursul de reconfigurare. Fără intenția de a oferi informații exhaustive despre fiecare etapă, redăm în continuare, în manieră punctuală, aceste repere: etapa *1578-1607* (când iezuiții au fost izgoniți din Transilvania și activitatea didactică iezuită a încetat), etapa *1698-1872* (s-a înființat Collegium Claudiopolitanum considerat urmașul de drept al Colegiului Major Iezuit; se studia în limbile latină și germană; în anul 1753, împărăteasa Maria Terezia a ridicat această instituție la rangul de Colegiu Academic Universitar), etapa *1872-1918* (perioada în care activitatea academică s-a desfășurat în limba maghiară; studenții înscriși aveau diferite naționalități – maghiari, români, germani, evrei, armeni etc. – și diverse confesiuni religioase), etapa *1919-1940* (Universitatea „Regele Ferdinand I”; au fost create numeroase institute și catedre: Institutul de Speologie, Grădina Botanică, Observatorul Astronomic, Institutul de Istorie Națională, Muzeul Limbii Române, Institutul de Psihologie Experimentală, Comparată și Aplicată etc.), etapa 1941-1959 (activitatea didactică s-a desfășurat la Sibiu și la Timișoara) și etapa 1945-1958 (în 29 mai 1945 s-a înființat oficial „Universitatea cu limba de predare maghiară” din Cluj-Napoca căreia i se va schimba numele în „Universitatea Bolyai”, omagiu adus celor doi matematicieni Farkas și János Bolyai; în 1948 Universitatea „Regele Ferdinand I” și-a schimbat oficial numele în „Universitatea Victor Babeș”; în 1959 are loc un proces de unificare al celor două universități sub numele de Universitatea „Babeș-Bolyai”).

Astfel, clădindu-și un fundament puternic pe parcursul celor 400 de ani de învățământ superior desfășurat la Cluj, UBB își continuă misiunea de a susține comunitatea locală, de a contribui la universalitatea cunoașterii, de a asigura un învățământ modern și de a se angaja într-un dialog intercultural și interconfesional. În context actual, în misiunea UBB se regăsesc două componente care sunt definitorii pentru specificul acestei universități: diversitatea lingvistică și diversitatea culturală. Această viziune își ancorează coordonatele în istoria instituțională a universității, contribuind la unicitatea acestei instituții de învățământ în context național și internațional în ceea ce privește organizarea academică. Prin urmare, această caracteristică fundamentală este susținută de dorința de a continua o tradiție care este în acord atât cu legislația din România, cât și cu valorile europene.

UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI”, VECTOR AL MULTICULTURALISMULUI

Universitatea „Babeș-Bolyai” promovează multiculturalismul și pedagogia interculturală prin diversitatea cursurilor pe care le oferă studenților prin intermediul a trei linii de studiu: în limba română, maghiară și germană. Caracterul intercultural rezidă în faptul că „există un mediu în care culturile locale au posibilitatea să stabilească legături atât în interiorul respectivei comunități, cât și cu alte culturi” (Păun &Troc 2006, 30). Faptul că UBB oferă cursuri în cele trei linii de studiu denotă că această unitate de învățământ recunoaște diversitatea culturală și că este preocupată de crearea unui spațiu multicultural care susține toleranța și apreciază diversitatea culturilor. Înțelegerea deplină a faptului că limbile, tradițiile și elementele culturale ale

diferitelor națiuni și etnii reprezintă o valoare de patrimoniu a creat premisa necesară pentru ca UBB să susțină un program educațional multicultural și plurilingvistic. În plus, UBB are un profil academic complex care încorporează numeroase domenii (științe umaniste și sociale, teologie, matematică, tehnologie, sport etc.), fapt ce contribuie la promovarea universității ca reper de referință la nivel internațional.

Cadrul instituțional al UBB constituit în cele trei linii de studiu oferă reprezentare și autonomie de decizie la nivel de departament, facultate și universitate. Astfel, fiecare student are posibilitatea de a alege limba în care va studia, urmând ca programele de studiu să fie parcurse, cu doar câteva excepții, în limba aleasă. Așadar, se conturează oportunități și experiențe de învățare multiculturală, de stabilire a unui dialog intercultural caracterizat prin respectul și utilizarea pozitivă a diferențelor.

În contextul societății actuale, UBB „promovează o cultură a integrării în diversitate și a globalizării, în condiții de respect al identității și de reciprocitate”[3]. Cunoașterea celuilalt presupune respect, toleranță, interes pentru a înțelege diferențele, dorința de a stabili un dialog care să susțină punctele de vedere ale întregii comunități. Cancelarul Republicii Federale Germania afirma, în 2010, la decernarea titlului de Doctor Honoris Causa al UBB că „Universitatea «Babeș-Bolyai» este un exemplu excelent pentru ceea ce urmărim să realizăm în Europa: o cooperare între popoare, culturi și limbi, indiferent de origine și de confesiuni”.[4]

Caracterul multicultural al UBB este susținut prin promovarea dialogului intercultural și prin eforturile de internaționalizare a

[3] https://www.ubbcluj.ro/ro/despre/prezentare/misiune (accesat la 3 februarie 2020).
[4] https://www.ubbcluj.ro/ro/despre/prezentare/misiune (accesat la 3 februarie 2020).

educației. Dialogul intercultural se poate realiza atât la nivel instituțional, între diferite structuri academice, cât și la nivel micro, între persoane care aparțin unor culturi diferite. Acesta implică atât aprecierea și valorizarea propriei culturi, cât și respectul, curiozitatea și dorința de a-l cunoaște pe *celălalt*. În contextul actual în care „schimburile economice, sociale și informaționale s-au intensificat, se pune tot mai mult accentul pe eficientizarea comunicării interculturale și pe dobândirea unei competențe comunicative interculturale" (Pop 2015, 17) pentru ca interlocutorii să poată adecva mesajul la contextul socio-cultural al comunicării. Limba, percepută ca reper identitar, reprezintă o modalitate de promovare a diversității culturale, însă atunci când nu se ia în considerare caracterul ambivalent al limbii (de fenomen lingvistic și social), aceasta poate să devină un impediment în calea comunicării eficiente. În perspectivă interculturală, competența comunicativă interculturală presupune un „ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini interculturale care se modelează gradual, încurajând la reconceptualizări în dimensiunea personală și profesională a individului" (Pop 2015, 40). *Carta albă a dialogului intercultural* (2008) pune un accent deosebit pe necesitatea de a modela competența comunicativă interculturală a viitoarelor cadre didactice în cadrul programelor de pregătire profesională. Astfel, se subliniază nevoia de redimensionare a rolurilor cadrelor didactice în vederea includerii unei competențe comunicative interculturale atât de necesară în clasa multiculturală și plurilingvistică care caracterizează societatea actuală. Viitoarelor cadre didactice trebuie să li se ofere pârghiile necesare „pentru a înțelege și reflecta la modul în care se raportează la elementele culturale specifice altei culturi sau propriei culturi" (Pop 2018, 157). De aceea,

în cadrul UBB se regăsesc programe de studii care au inclus în oferta lor educațională discipline care fac apel direct la înțelegerea dialogului și a educației interculturale.

Internaționalizarea educației cuprinde două componente principale: internaționalizarea în străinătate și internaționalizarea acasă (Petcu, Petcu, Hâj, Santa & Fiț 2015, 7). Aceasta constituie în cazul UBB unul dintre punctele principale în politica strategică a universității. Internaționalizarea reprezintă un instrument important în vederea îmbunătățirii calității, inovării în cadrul activităților de cercetare și a diversității.

Comunicarea în contexte interculturale și pluriculturale îi oferă individului posibilitatea de a ieși din sfera personală și de a avea acces la alteritate. Limba străină încetează să mai fie doar un obiect de studiu și în cazul internaționalizării în afară, cadrele didactice și studenții vor testa aplicabilitatea acestor cunoștințe lingvistice, socio-lingvistice și pragmatice. UBB oferă numeroase oportunități pentru a realiza această internaționalizare în afară și a contribui la vizibilitatea internațională a universității: burse Erasmus, SEE, implicarea în proiecte internaționale, participarea la conferințe și școli de vară. Internaționalizarea acasă realizată prin burse semestriale acordate studenților străini, înscrierea la facultate pentru o durată de trei ani a studenților străini sau prin lectorii străini invitați să susțină prelegeri, cursuri și conferințe la UBB. După anii 2000, numărul personalului străin din cadrul UBB a crescut considerabil: „în 2004/2005 au predat la UBB 162 de profesori și lectori străini, în 2005/2006 un număr de 190 de cadre didactice, în anul 2006/2007 ne-au vizitat 210 profesori și lectori străini, iar în anul universitar 2009/2010 165 de specialiști” (Stan, Toth & Cișmaș, 2012, 350).

DE LA MULTICULTURALISM LA PLURILINGVISM

După cum am menționat mai sus, caracterul multicultural al UBB este determinat, pe de o parte, de existența celor trei linii de studiu. Pe de altă parte însă, această coordonată este consolidată prin intermediul laturii interculturale care se manifestă, după cum am văzut, la nivelul interacțiunii inerente dinamicii culturale ce marchează spațiul socio-economic din care facem parte. Pe lângă cadrele didactice străine care au desfășurat și desfășoară activități de formare, componenta interculturală se concretizează, printre altele, și prin formarea bilingvă asigurată în cadrul Facultății de Litere. Având în vedere varietatea de specializări și de domenii de studiu care marchează oferta educațională a acestei facultăți, aceasta se diferențiază ca un adevărat vector al interculturalismului.

În acest sens, menționăm faptul că cele 16 departamente care alcătuiesc Facultatea de Litere în prezent sunt centrate pe formarea în limbile materne specifice Transilvaniei (română, maghiară, germană), respectiv pe formarea în limbi de circulație internațională: cursuri intensive de limbă și literatură (franceză, italiană, spaniolă, engleză, rusă, ucraineană, norvegiană, finlandeză, japoneză, coreeană, chineză) și cursuri de inițiere (portugheză, poloneză, suedeză, daneză, irlandeză)[5]. În plus, Departamentul de Limbi Străine de Specialitate din cadrul aceleiași facultăți deservește formarea lingvistică a studenților nefilologi din toate facultățile UBB. În egală măsură, Departamentul de Limbi Moderne Aplicate abordează predarea limbilor străine din punctul de vedere al medierii specializate. Așadar, Facultatea de Litere constituie atât un resort al aprofundării limbilor materne regionale, respectiv al limbilor de circulație internațională

[5] Vezi site-ul Facultății de Litere: https://lett.ubbcluj.ro/istoric/ (accesat la 8 martie 2020).

amintite mai sus, cât și o pârghie a asimilării celor din urmă din perspectiva limbajelor de specialitate și a traducerii.

Prin urmare, studiile universitare propuse de Facultatea de Litere facilitează o filtrare triplă a elementului cultural. Acest fapt permite fundamentarea unor „comparații între comportamentele, practicile și instituțiile existente în culturile cursanților și cultura țintă.” (n.t.) (Starkey 2003, 73)[6] De altfel, exigențele actuale impuse de o politică lingvistică determinată de mobilitatea socio-economică dar și de o viziune europeană în care medierea culturală este circumscrisă drept un construct comunicațional cu valențe politice (Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, Zarate 2003, 15) își găsesc ecoul în locul ocupat, de exemplu, de limba germană în structurarea studiilor universitare în cadrul UBB:

În anul 2005/2006, la împlinirea a 10 ani de la înființarea liniei de studiu germane și după restructurarea intervenită prin aplicarea *Declarației de la Bologna* – 11 dintre cele 21 de facultăți din cadrul UBB ofereau cursuri în limba germană, aici funcționând 14 specializări în limba germană la nivel de licență și 3 specializări la nivel de masterat. Cele 14 specializări erau: Limba și Literatura Germană, Matematică-Informatică, Fizică, Chimie, Biologie, Geografie, Istorie, Filosofie, Jurnalistică, Administrație Publică Locală, Relații Economice Internaționale, Economia Întreprinderilor, Relații Internaționale, Pregătirea institutorilor pentru învățământul primar și preșcolar. Cele 3 masterate erau: Studii Româno-Germane și Literatura Germană din Europa Centrală Sud-Estică (catedră înființată în anul 2004 cu sprijinul financiar al Guvernului Germaniei), la Facultatea de Litere, și Studii

[6] Citatul original în limba franceză: « des comparaisons, entre les comportements, les pratiques et les institutions existant dans les cultures des apprenants et la culture cible. »

Germane, la Facultatea de Studii Europene. Mai mult, la 3 extensii teritoriale ale UBB se putea, de asemenea, studia în limba germană. (Stan, Toth & Cișmaș 2012, 327-328)[7]

Dincolo de coordonatele geopolitice pe care parcurgerea unui program de studii într-una sau în mai multe limbi străine le implică, scopul plurilingvismului este de a modela gândirea utilizatorului în vederea depășirii și asimilării eventualelor diferențe culturale care separă cultura maternă de cultura țintă (*Cadrul european comun de referință pentru limbi* [2001] 2003, 11). Așadar, în contextul în care plurilingvismul se distinge ca un palier al conștiinței europene, competența interculturală „contribuie la situarea în context a ambelor limbi [limba maternă și limba țintă – n.n.]. Pe lângă cunoașterea obiectivă, conștiința interculturală cuprinde cunoașterea modului în care fiecare comunitate apare în optica celeilalte, adesea sub forma unor stereotipuri naționale." (*CECRL* [2001] 2003, 88) Prin urmare, pentru a exemplifica modalitatea de interacțiune a culturilor, în ultima secțiune a contribuției noastre vom ilustra paradigma pedagogiei interculturale prin referirea la proiectul internațional *MoDiMEs – Initiation aux Langues Moins Dites et Moins Enseignées* – Projet de recherche Pluri-L [Inițierea în limbi mai puțin vorbite și mai puțin predate – Proiect de cercetare Pluri-L].

[7] În prezent, remarcăm următoarele programe de studii universitare disponibile în limba germană: nivel licență: Ecologie și protecția mediului, Geografia turismului, Geografie, Limbă și literatură germană, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Administrarea afacerilor, Relații internaționale și studii europene, Comunicare și relații publice, Jurnalism. Nivel master: Sisteme informatice avansate: modelare, proiectare, dezvoltare (Facultatea de Matematică și Informatică), Germanistica în context european (Facultatea de Litere), Didactica limbii şi literaturii germane, cultura şi civilizația germană a Europei Centrale şi de Sud-Est (Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației), Management internațional (Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor), Publicitate şi relații publice (Facultatea de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării). Vezi https://www.ubbcluj.ro/ro/programe_academice/licenta/ și https://www.ubbcluj.ro/ro/programe_academice/masterat/ (accesat la 8 martie 2020).

UN EXEMPLU DE DEMERS DIDACTIC INTERCULTURAL

Prin intermediul Facultății de Litere, UBB a făcut parte din proiectul internațional *MoDiMEs* de-a lungul anilor 2015-2017. Proiectul a fost inițiat în 2011 de Vaitéa Jacquier, de la Universitatea din Nantes. Alături de UBB și de Universitatea din Nantes, alți parteneri universitari implicați în acest proiect au fost: Școala Națională Superioară de Învățământ Profesional din Tarnow (Polonia), Universitatea din Galatasaray (Turcia) și Universitatea din Turku (Finlanda). Finalitatea acestui demers a constat în constituirea unui dispozitiv de învățare telecolaborativă, prin sesiuni de formare în sincron și în asincron. Programul s-a adresat studenților UBB beneficiari ai unei burse Erasmus, care urmau să parcurgă un semestru de studii în Franța, respectiv studenților francezi care trebuiau să vină să studieze în România. Astfel, mobilitatea studențească era precedată de o scurtă formare lingvistică ce viza, dincolo de familiarizarea cu vorbitori nativi, sensibilizarea participanților la anumite aspecte socio-culturale provenite din sfera culturii țintă.

Sesiunile de videoconferință erau programate de-a lungul a nouă săptămâni, iar participanții erau organizați în binom (un cursant român/un cursant francez, grupele de lucru se respectau în întreaga formare). În acest sens, cursanților înscriși în proiect li se prezentau, mai întâi, tematicile care trebuiau parcurse în cadrul fiecărei video-conferințe, urmând ca acestea să se desfășoare la o distanță de două săptămâni după prezentarea tematică. Având în vedere obiectivul general al proiectului de sensibilizare și conștientizare interculturală, axele în jurul cărora el a fost construit au fost următoarele: axa cultură, axa identitate, axa alteritate și axa interculturalitate. Mai exact, axa cultură implică o reconceptualizare a termenului, acesta fiind redefinit prin prisma unui principiu de maleabilitate care depășește limitele

impuse de criteriul culturii naționaliste. În consecință, cultura limbii de proveniență se dorește a fi un catalizator al însușirii particularităților socio-culturale transferate prin intermediul limbii-țintă. Rezultatul acestei redimensionări este dat de reconfigurarea alterității din perspectiva unui sistem de referințe ce interferează cu principiile limbii-gazdă. Mai mult, coordonata identitară trebuie să răspundă unei nevoi de legitimare în raport cu alteritatea, însă acest proces nu trebuie să se bazeze pe înlăturarea acesteia. Din contră, învățarea unei limbi străine presupune consolidarea abilității de forjare a identității în armonie cu specificul socio-cultural al limbii-țintă. De asemenea, componenta alterității va fi abordată în calitatea sa de reper irefutabil în vederea restructurării și regândirii sistemului de referință propriu atât limbii-gazdă, cât și vorbitorului acesteia. În cele din urmă, planul interculturalității presupune redinamizarea rapoartelor socio-culturale în sensul regrupării sistemului de valori a cursantului: în acest caz, depășirea stereotipiilor se dovedește a fi una dintre finalitățile acestui proiect.

În calitatea sa de demers didactic, proiectul dă curs perspectivei acționale promovate de *CECRL*. În acest fel, sarcina de tip intercultural răspunde constrângerilor impuse de inițiator. De altfel, sarcinile interactive care sunt rezolvate de-a lungul fiecărei sesiuni de formare implică activarea cursanților și mobilizarea de cunoștințe și de aptitudini: într-o primă etapă, cursantul trebuie să opereze o alegere la nivelul informațiilor ce țin de propria cultură. A doua etapă este dedicată reflectării asupra culturii-țintă și asupra cunoștințelor deținute în acest sens. Etapa finală a acestui proces este reprezentată de stimularea unei modificări de perspectivă și a unei gândiri critice în raport cu preconcepțiile legate de cultura-țintă. Așadar, fiecare sesiune de videoconferință cunoaște o dezvoltare în patru timpi: prima sarcină

presupune schimbul de informații pe o temă comună, a doua sarcină are în vedere schimbul de păreri cu privire la un anumit tip de comportament, a treia sarcină este condiționată de atingerea unui punct comun în raport cu o anumită stare de fapt, iar ultima sarcină necesită o sinteză din partea participanților.

Înainte de a încheia, dorim să oferim un exemplu de sarcină de lucru. Este vorba despre a doua temă de lucru (Ritmurile vieții/ Les rythmes de la vie) aferentă videoconferinței din data de 22 martie 2017. Conform calendarului întâlnirilor, studenților români li s-a prezentat, cu două săptămâni înainte, subiectul schimbului lingvistic programat pentru 22 martie. În acest sens, studenții UBB au primit o fișă de lucru în care trebuiau marcate momentele importante ale zilei, ale săptămânii, ale lunii, ale anului și, în cele din urmă, ale vieții. Această sesiune asincronă, care se desfășura față-în-față, între tutorele UBB și studenți UBB, avea ca scop, în primul rând, marcarea unor momente importante specifice culturii românești. În al doilea rând, era necesar ca fiecare student UBB să argumenteze de ce anumite momente aveau, pentru el, o însemnătate mai mare sau mai mică în raport cu alte momente menționate. Fișele de lucru (atât cele pentru sesiunile asincrone, cât și cele pentru sesiunile în sincron, erau identice de ambele părți – franceză și română). Fișa de lucru pe care studenții o primeau la sesiunea de videoconferință conținea sarcini precum: *Vorbește despre ce se întâmplă în momente importante ale zilei/lunii/anului* (momente ale zilei: rutină, hrană, mijloc de transport/momente notabile într-o săptămână: activități din cursul săptămânii și de la sfârșitul săptămânii, zile speciale/zile sau perioade importante dintr-un an). *Cum îți influențează aceste obiceiuri percepția asupra vieții?* (notarea a două sau trei diferențe majore între răspunsurile interlocutorilor binomului/notarea a două sau trei asemănări între răspunsurile

interlocutorilor binomului). *Este posibil ca aceste puncte comune și divergențe să schimbe modul în care percepeți cultura țintă?* Fiecare din aceste etape ale unei sesiuni de videoconferință are o organizare tripartită: mai întâi, interlocutorul A din binom (studentul francez sau cel român) răspunde în funcție de cerință și partenerul B din binom notează răspunsurile. Apoi studentul B din binom (studentul român sau francez) răspunde la aceeași cerință și studentul A notează. În final, atât participantul A cât și participantul B trebuie să noteze aspecte noi pe care le află din răspunsurile interlocutorului, în funcție de cerința de lucru.

Dincolo de mici probleme tehnice, studenții care au participat la aceste formări au reținut faptul că au avut posibilitatea de a interacționa cu vorbitori nativi. De asemenea, modalitatea de comunicare a permis vizualizarea partenerului din binom, fapt care a furnizat un plus de realitate actului de formare. În același timp, absența cadrului didactic tradițional a favorizat atingerea unui anumit grad de spontaneitate a actului lingvistic, fapt apreciat în mod deosebit de cursanții români.

CONCLUZII

În prezenta contribuție, intenția noastră a fost de a creiona aspecte ce țin de componenta interculturală a programelor universitare derulate în cadrul UBB. Pornind de la contextualizarea multiculturală a instituției din care facem parte și parcurgând, mai apoi, câteva modalități de manifestare a plurilingvismului, am ajuns la prezentarea succintă a unui demers de formare intercultural, concretizat în cadrul proiectului internațional interuniversitar *MoDiMEs* din care UBB a făcut parte în anii 2015-2017. Dorința noastră a fost să punctăm felul în care axa interculturală este valorificată în mod activ în cadrul acestei

instituții, fapt ce dă curs noilor cerințe impuse de mobilitatea socio-economică ce caracterizează spațiul geopolitic din care facem parte.

BIBLIOGRAFIE

Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare ([2001] 2003). Tradus din limba franceză de Gheorghe Moldovanu. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”. Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.

Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., Zarate, G. (2003). La mise en place d'un projet européen, pp. 13-28, Geneviève Zarate (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Păun, N., Troc G. (ed.) (2006). *Culture, multiculturality, interculturality at Babeș-Bolyai University. A significant European Experience.* Cluj-Napoca: Editura Fundației pentru Studii Europene.

Pop, R. (2018). *Cunoștințe, abilități și atitudini interculturale în predarea limbii engleze. O redimensionare a rolurilor cadrului didactic*, pp. 145-160. Prodea, C. & Albulescu M. (coord.), *Studii de Didactica Științelor Socio-Umane*. Confluențe, Restituiri, Studii de caz, Analize, Recenzii. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Pop, R. (2015). *Modelarea competenței comunicative interculturale a studenților. Aplicații pentru formarea inițială la specializarea Engleză*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.

Stan, A., Toth S. & Cișmaș, E. (2012). Universitatea „Babeș-Bolyai” în perioada 1990-2010, pp. 299-384, în Ovidiu Ghitta (coord), *Istoria Universității „Babeș-Bolyai”*. Cluj-Napoca: Editura Mega.

Starkey, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique: incidence sur la méthodologie d'enseignement des langues, pp. 67-88. Byram M. (coord.), *La compétence interculturelle.* Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Resurse WEB

Carta Albă a Dialogului Intercultural (2008), http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf, (accesat la 9 februarie 2020).

Petcu V., Petcu A., Hâj C., Santa R., Fiț C-R. (2015). Ghid practic privind internaționalizarea învățământului superior românesc (Higher Education Policy Series no. 11). București. (Http://old.uefiscdi.ro/Upload/19bb0071-bc38-4855-9344-cb3e091bcb5d.pdf) (accesat la 3 februarie 2020).

https://www.ubbcluj.ro/ro/despre/prezentare/misiune (accesat la 3 februarie 2020).

https://www.ubbcluj.ro/ro/programe_academice/licenta/ (accesat la 8 martie 2020).

https://www.ubbcluj.ro/ro/programe_academice/masterat/(accesat la 8 martie 2020).

https://lett.ubbcluj.ro/istoric/ (accesat la 8 martie 2020.

ASPECTE REFERITOARE LA CONȘTIENTIZAREA LINGVISTICĂ ÎN *LIMBA ROMÂNĂ* DE SEXTIL PUȘCARIU

IOANA TĂMĂIAN

Lector universitar dr.
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
ioanatamaian@gmail.com

Rezumat

Contribuția lui Sextil Pușcariu – întâiul rector al universității clujene, la inițiativa căruia s-a înființat Muzeul Limbii Române, devenit Institutul de Lingvistică și Istorie literară, care-i poartă astăzi numele – la studiul limbii române poate oferi astăzi răspunsuri valoroase la probleme importante referitoare la abordarea limbii române în școală. Am în vedere, pe de o parte, lucrarea intitulată *Limba română*, publicată în două volume: *Privire generală* (1940) și *Rostirea* (1959) și, pe de altă parte, problema conștientizării lingvistice, ca una dintre cheile posibile pentru înțelegerea noului model curricular, acela al dezvoltării personale. Articolul pune în evidență aspecte referitoare la fenomenul conștientizării lingvistice prezente în lucrarea mai sus menționată.

Cuvinte-cheie: *conștientizare lingvistică, modele curriculare, studiul limbii.*

Abstract

Aspects regarding language awareness in Sextil Pușcariu's Limba română. Sextil Pușcariu – the first rector of the University of Cluj, whose initiative created the Museum of the Romanian Language, now renamed after its founder – contributed to the study of Romanian Language offering valuable answers to important problems we are facing when teaching grammar. I consider, on the one hand, the work entitled *Limba română*, published in two volumes: *Privire generală* (1940) and *Rostirea* (1959) and, on the other hand, the issue of language awareness, as one of

the possible keys to understanding the new curricular model, that of personal development. The article highlights aspects related to the phenomenon of linguistic awareness present in Pușcariu's above-mentioned paper.

Keywords: *language awareness, curricular models, language study.*

PREAMBUL

Contribuția lui Sextil Pușcariu – întâiul rector al universității clujene, la inițiativa căruia s-a înființat Muzeul Limbii Române, devenit ulterior Institutul de Lingvistică și Istorie literară, care-i poartă astăzi numele – la studiul limbii române poate oferi astăzi răspunsuri valoroase la probleme importante referitoare la abordarea limbii române în școală. Am în vedere, pe de o parte, lucrarea intitulată *Limba română*, publicată în două volume: *Privire generală* (1940) și *Rostirea* (1959) și, pe de altă parte, problema conștientizării lingvistice, ca una dintre cheile posibile pentru înțelegerea noului model curricular, acela al dezvoltării personale.

STUDIUL LIMBII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ. MODELE CURRICULARE

Despre studiul gramaticii în școala românească, de-a lungul secolului al XX-lea, am discutat în volumul consacrat programelor și manualelor școlare, publicat, împreună cu Alina Pamfil, în 2005. Reiau aici câteva dintre concluziile formulate atunci în ce privește abordarea limbii în manuale[1].

În prima jumătate de secol – între 1889 și 1947, între reforma învățământului realizată de Spiru Haret și momentul înlocuirii programelor și a manualelor interbelice, ca urmare a schimbărilor

[1] Vezi capitolul consacrat manualelor în volumul Pamfil, Alina, Tămăian, Ioana, *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX: paradigme didactice*, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.

survenite pe plan politic în 1945 în România, studiul limbii urmărește raportul elevului cu limba și vizează conștientizarea funcționării limbii și a finalităților ei expresive, achiziția și transmiterea cunoștințelor metalingvistice având doar caracter funcțional. Primele seriile de manuale publicate conform programei din 1899 au drept scop unificarea și consolidarea terminologiei gramaticale; seriile din 1907 și 1929 urmăresc explicarea și descrierea fenomenului gramatical; seriile din 1933 ajung la un nivel avansat de reflecție asupra cunoașterii limbii, scopul învățării limbii fiind înțelegerea „geniul ei […] care rezultă din felul particular de a privi lumea și viața, din chipul deosebit de a gândi și a simți al poporului”[2]. *Metoda de studiu* în această perioadă se dorește mai mult practică decât teoretică, așa că respinge achiziționarea definițiilor și a regulilor gramaticale, sau a mecanismelor de funcționare a limbii, în favoarea conștientizării specificului limbii române, favorizând un sistem explicativ în defavoarea celui descriptiv. Compartimentele gramaticii (ortografie și punctuație, lexicologie, sintaxa frazei, morfologie) sunt dispuse în funcție de intențiile programei și de vârsta elevilor.

În a doua jumătate de secol, între 1947 și 1990, de la primele manuale de română elaborate imediat după instaurarea regimului comunist până la cele elaborate după înlăturarea regimului comunist în 1989, reflecția asupra studiului limbii române este monocordă și presupune exclusiv studiul gramaticii, prezentată ca un sistem stabilizat puternic schematizat. Studiul limbii reflectă mai puțin raportul elevului cu limba maternă și vizează mai ales transmiterea,

[2] Fenomenul lingvistic şi compartimentele tradiţionale ale gramaticii sunt subsumate acestei perspective cu iz filozofic: „Acest geniu, care e sufletul graiului, schimbă adesea înţelesul cuvintelor, tot aşa după cum modifică şi ordinea lor gramaticală în propoziţie şi se vădeşte în idiotismele pline de sevă ale expresiei populare, şi în construcţiile create de marii scriitori, în spiritul limbii” (Nedioglu, 1933).

achiziția și exersarea cunoștințelor metalingvistice. În perioada 1947–1964 studiul limbii manifestă puternice tendințe mistificatoare (poporul român „s-a născut dintr-o strânsă și lungă conviețuire cu poporul sovietic”[3]). Perioadele ulterioare sunt omogene și monotone. Manualele se centrează pe achiziția și transmiterea cunoștințelor metalingvistice, a gramaticii sistematice, pe verbalizarea și învățarea regulilor. Un nivel avansat de reflecție asupra cunoașterii limbii presupune recunoașterea excepțiilor de morfo-sintaxă. *Metoda de studiu* favorizează un sistem descriptiv în defavoarea celui explicativ, în analize morfo-sintactice meticuloase; vizează achiziționarea definițiilor și a regulilor gramaticale, a mecanismelor de funcționare a limbii, în favoarea reproducerii lor.

Căderea regimului comunist modifică și perspectiva de abordare a limbii. Este vorba despre programele și manualele publicate în 1997, ca urmare a reformei învățământului inițiate de Andrei Marga, rector la rândul său al universității clujene și ministru al învățământului în acea perioadă. Studiul limbii române renunță la descrierea sistematică, în favoarea unei abordări comunicative, fiind orientat acum spre exersarea competențelor de comunicare, conform modelului comunicativ-funcțional, în defavoarea transmiterii și a achiziției cunoștințelor metalingvistice, miza fiind ameliorarea practicii discursive prin utilizarea corectă a limbii în context. Studiul este orientat de perspective teoretice din științele limbii, iar metoda de studiu adoptă o perspectivă corectivă și creativă de abordare a fenomenului gramatical și ilustrează practici discursive orale și scrise multiple.

După 30 de ani, modelul curricular comunicativ-funcțional începe să-și piardă hegemonia, fiind dublat – conform programelor

[3] Manualul editat de Institutul de istorie literară şi folclor al Academiei R. P. R., 1953.

școlare în vigoare din 2017 – de modelul dezvoltării personale. În studiul limbii, acesta din urmă se articulează mai ales pe conceptul de conștientizare lingvistică[4], vizibil, la nivel de intenție curriculară, prin recursul la intuiția vorbitorului nativ în descoperirea și analiza faptelor de limbă, dar și prin competența care se referă la exprimarea identității lingvistice proprii.

ABORDĂRI ALE CONȘTIENTIZĂRII LINGVISTICE ÎN *LIMBA ROMÂNĂ* DE SEXTIL PUȘCARIU

Conștientizarea lingvistică este atât competență – și se referă la abilitatea de a utiliza în mod conștient mecanisme și structuri ale limbii –, cât și abordare didactică, dezvoltată ca reacție la stilul atomizat de analiză lingvistică specific unor metodologii formaliste. Valențele conceptului în economia modelului curricular al dezvoltării personale le-am prezentat într-un studiu publicat în 2019. Este evident că, în programa școlară actuală, rolul conștientizării lingvistice este în relație cu modelul dezvoltării personale. Reiau aici dimensiunile competenței, în varianta elaborată de Garvie (1990)[5]: a. *conștientizare lingvistică* (cunoașterea componentelor de bază ale limbajului: foneme, morfeme, lexeme, sintagme); b. *conștientizare psiholingvistică* (înțelegerea regulilor, a conceptelor, a categoriilor gramaticale, cunoașterea regulilor de asamblare a componentelor limbii, a caracterului sistemic al limbii: ca sistem de sunete, ca sistem cu anumite reguli morfologice și sintactice); c. *conștientizare discursivă* (cunoașterea componentelor și a regulilor discursului); d. *conștientizare comunicativă* (conștientizarea modului în

[4] Despre conștientizarea lingvistică, vezi și observațiile Rodicăi Zafiu, din *Lingvistica ultimului secol și legăturile ei cu școala*, în revista Perspective, 1/2019, pp. 3-10.

[5] Edie Garvie, *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*, Multicultural Matters, Clevedon, 1990, pp. 40-43.

care cuvintele, enunțurile, discursul, în ansamblu, se modifică în funcție de subiect, de scop, de situație și de public); e. *conștientizare sociolingvistică* (capacitatea vorbitorului de a identifica influența contextului social – codul social, statusul vorbitorilor, gradul de formalitate – asupra utilizării limbii); f. *conștientizare strategică* (capacitatea vorbitorului de a fi conștient de un set de strategii potrivite pentru situațiile în care se confruntă cu probleme în procesul de comunicare); g. *conștientizare cognitivă și semantică* (capacitatea vorbitorului de a fi conștient că ideile pe care le are despre lume și despre relația lui cu lumea, câmpul semantic al vocabularului său, îi influențează performanța lingvistică). Și adaug ideea că, într-o asemenea abordare, accentul cade pe avantajele cognitive pe care reflecția asupra utilizării limbii le presupune, pe atitudinea vorbitorilor nativi – în cazul nostru – față de limbă și pe implicarea lor afectivă.

În *Privire generală* (1940), primul volum al studiului *Limba română,* Sextil Pușcariu caută o „legătura firească (...) cu linguistul înnăscut din fiecare cititor" (p. 8). Dar „măsura în care autorul poate presupune la cititor cunoștințe prealabile pentru expunerile sale, e o chestiune de instinct pedagogic" (p. 8). Miza volumului este explicită, acesta

> „nu mai seamănă cu un manual. E mai de grabă o încercare de evadare din lanțurile manualelor tradiționale. El nu vrea să învețe pe student, ci să îndemne pe cititor să-și revizuiască concepțiile în lumina preocupărilor linguistice moderne și să-și pună singur o serie de întrebări nouă" (Sextil Pușcariu, *Limba română, ed. cit.,* p. 8).

Perspectiva are în vedere în mod evident conștientizarea lingvistică. Multiplele ei dimensiuni sunt delimitate ferm de Pușcariu:

> „Linguistul care vrea să cunoască organizația adevărată a limbii sale materne trebue să se desbere de concepțiile aprioristice ale gramaticii clasice și să caute să proiecteze pe

ecranul conștientului procesul care se desfășoară atunci când, în mod inconștient, în calitate de subiect Vorbitor, își rânduește materialul linguistic". (p. 16)

„Pe noi însă, care nu facem nici psihologie, nici sociologie, ci linguistică, problemele de natură psihologică sau sociologică ne preocupă numai în măsura in care ne ajută să înțelegem geneza expresiei și prefacerea ei în comunicare". ((Sextil Pușcariu, *Limba română*, *ed. cit.*, p. 7)

„Rămânând în domeniul linguisticei, noi nu vom intra în amănunte de ordin psihologic, ci ne vom mulțumi cu câteva considerații generale și ne vom opri mai mult la efectele linguistice produse de anumite procese psihice". (Sextil Pușcariu, *ed. cit.*, p. 7)

„Vorbirea se poate asemăna cu radioemisiunea. Ea are un post de emisiune – vorbitorul, – unul de recepție – ascultătorul – și un program – obiectul vorbirei. Fără un vorbitor ȘI un ascultător nu există vorbire și deci nici limbă. Pentru ca dela postul de emisiune la cel de recepție să se poată stabili o înțelegere, se mai cere aceeași lungime de undă, se cere ceea ce psihologii numesc « configurație », adică aceeași sensibilitate și dorință de înțelegere la vorbitor și ascultător. Din aceste condiții pentru realizarea vorbirii, una poate fi neglijată în considerațiile noastre, oricât de importantă ar fi ea în sine. E vorba de obiect, pe care l-am asemănat cu programul radioemisiunii. Acesta este infinit de variabil. Din punct de vedere linguistic nu ne interesează însă ce comunicăm altora, ci cum o facem. Nu gândul în sine are să ne preocupe, ci g â n d i rea, și nici măcar procesul psihic al cugetării - care formează obiectul psihologiei - ci ceea ce se petrece în mintea noastră atunci când exteriorizăm gândurile noastre prin graiu viu, deci cugetarea linguistică". (p. 102)

Perspectiva deschisă de Sextil Pușcariu oferă cel puțin două aspecte care pot sluji formării competenței de conștientizare lingvistică în cadrul modelului dezvoltării personale: abordarea plastică a fenomenului gramatical (prin formule vizuale descriptive metaforice, un fel de alegorii ale gramaticii/ studiului limbii), respectiv abordarea „cugetării lingvistice" ca atare. Este vorba despre un demers în doi pași. Primul aspect poate funcționa atât ca o *captatio benevolentie* („o

prezentare plăcută și limpede", „un stil științific colorat", *ed. cit*., p. 8), cât și ca scenariu pentru abordarea limbii. De pildă, imaginea din fragmentul următor dă seama de caracterul ordonat al limbii și de modul ei de funcționare. Putem imagina ușor fragmentul discutat la orice clasă de gimnaziu, într-o lecție introductivă care trasează teritoriile/ domeniile ce vor fi parcurse în studiul limbii, ca într-un fel de hartă mentală.

> „[Capitolele referitoare la Limbă și expresie (limba, organizarea limbii și cugetarea lingvistică)] se pot asemăna cu cartierele unui oraș. Deși despărțite din punct de vedere administrativ, aceste cartiere sunt totuși strâns unite într'un întreg. Legătura între ele n'o fac numai podurile care leagă țărmurii râului ce trece prin oraș, nici arterele principale de comunicație ce se prelungesc dintr'un cartier într'altul, ci mai ales instalațiile și instituțiile lor comune și urmele lăsate de trecutul lor comun. Rezervorul de apă sau uzina electrică din cutare mahala alimentează toate străzile, centrala telefonică deservește toate sectoarele; ca să-I urmărești pe Michelangelo, ca sculptor, pictor și arhitect, trebue să-I cauți prin biserici și muzee răspândite în diferite orașe și cartiere; urmele lui Napoleon se recunosc în tot Parisul." (Sextil Pușcariu, *Limba română*, *ed. cit*., p. 7)

Sau

> „[*Privire generală*] se poate compara cu acele călătorii circulare prin orașele mari, pe care ci1ltorul le face ca să câștige din ziua întâi o orientare repede. De sigur că după o asemenea trecere superficială din cartier în cartier nu poți avea pretenția · să cunoști orașul. Autocarul trebue să înainteze repede, iar explicările ghidului nu pot fi decât sumare. Totuși, traversând bulevardele pline de lume, oprindu-se în câte o piață cu perspective largi sau în fața unui monument evocator de amintiri istorice, poposind într'o grădină publică sau intrând într'o catedrală cu bolte mărețe, vizitatorul · dobândește acea dispoziție sufletească, care e necesară ca să poată gusta farmecul particular al orașului". (pp. 7-8)

Conceptul de hartă apare în mod explicit, în relație cu Atlasul lingvistic:

> „în călătoria circulară pe care am făcut-o, ne oprim, la sfârșit, pe o colină de unde putem vedea, la 'picioarele noastre, tot orașul prin care am trecut cutreierându-i cartierele. După orientarea sumară pe care am câștigat-o, traversând orașul, căutăm să descifrăm specificul lui. Spre acest scop vom întrebuința adesea, în loc de plan, hărțile Atlasului Linguistic Român. Ele ne vor face să ne desbărăm de unele idei preconcepute și ne voi atrage luarea aminte asupra unor aspecte ale limbii cărora le dădusem mai nainte prea puțină importanță". (p. 10)

O altă imagine a ordonării materialului lingvistic este biblioteca, din capitolul despre organizarea limbii:

> „O grămadă de cărți nu însemnează o bibliotecă; o mulțime de cuvinte, forme și construcții nu însemnează o limbă. întocmai precum în cărțile pe care le-ai adunat în cursul anilor trebue să introduci o rânduială, pentru ca să poți găsi, când vrei, cartea căutată, tot astfel trebue să-ți organizezi și materialul de limbă pe care îl acumulezi o vieață întreagă sporindu-l și împrospătându-l din fragedă copilărie și până la bătrânețe. Rânduiala aceasta se poate face după diferite criterii. Când eram tânăr și mândru că mi-am înjghebat un început de bibliotecă, așezam cărțile după cum erau legate sau nelegate, iar pe cele legate, după colori: Eminescu era în pânză roșie, Delavrancea în pânză galbenă, Alecsandri în piele neagră. .. Mai târziu, când am învățat limbi străine, aranjamentul bibliotecii l-am făcut după opere românești, nemțești, franțuzești, latinești... Când preocupările mele deveniră mai variate, așezam cărțile după materii, deosebind literatura de filologie, istorie, folclor... Deodată cu creșterea bibliotecii a trebuit să fac economie de loc, ținând seama de formatul cărților, iar mai târziu, am făcut un dulap anume pentru manuscripte și cărți rare sau ediții de lux. Lucrul esențial la toate aceste aranjamente este să ai un sistem care să-ți ajute memoria de a nimeri, fără pierdere de vreme, locul unde se găsește cartea de care ai nevoie. La baza acestui sistem stă de obiceiu **un contrast sau o corelație**: legat-nelegat, roșu-galben-negru, românește-nemțește-franțuzește-Iatinește,

> filologie-folclor-literatură-istorie; in folio-in 4°-in 8⁰-in 16°; manuscript - tipăritură, ediție princeps - ediție de lux - ediție populară ... Același lucru se întâmplă și cu materialul linguistic, pentru care creierul nostru creează un sistem mnemotehnic din cele mai ingenioase, cu nenumărate compartimente unite prin fel de fel de legături subtile. Ideile se asociază fără nicio sforțare, puterea de abstracție a minții omenești le grupează și le clasifică, categoriile se ivesc în mod firesc. Compartimentele în care-și rânduește omul materialul linguistic sunt cu mult mai suple decât rafturile unei biblioteci. Formatele cele mai deosebite încap unul lângă altul. (...)

Limba nu e o bibliotecă creată din nou, cu mijloace proprii, ci ea e, în cea mai mare parte, moștenită; ea nici nu e o bibliotecă particulară, ci publică. De aceea **sistemul de organizare al limbii nu poate fi individual și arbitrar, ci e tradițional și convențional**. **Organizația limbii e un lucru atât de minunat**, **încât numai familiarizarea noastră cu ea și faptul că rânduirea se face în mod subconștient și a devenit mecanică, ne face să nu ne minunăm în deajuns de calitățile noastre extraordinare de organizatori ai graiului**". (pp. 13-14, s.n.)

După fixarea imaginii, pasul următor îl reprezintă saltul la nivelul noțiunilor gramaticale, deoarece „chiar cele mai potrivite imagini, adesea indispensabile pentru o mai bună înțelegere, după ce au adus servicii, trebue înlocuite prin noțiuni" (p. 9). Însă apelul la imagine rămâne constant, aceeași metaforă putând fi reluată în alt context, cu aceeași miză, de a fixa ideea de ordine. Spre exemplu:

> „Comparația noastră cu bibliotecile poate fi dusă mai departe. Dicționarul și gramatica, operele indispensabile pentru învățarea unei limbi, se pot asemăna cu cataloagele, pe autori și pe materii, ale unei mari biblioteci publice. Ordinea alfabetică urmată în catalogul pe autori și în dicționar e o rânduială născocită de bibliotecar și de lexicograf, pentru ca să înlesnească găsirea repede și comodă a operei sau a vorbei căutate. Ea nu este ceva inerent nici cărții, nici cuvântului. Catalogul pe materii

> și gramatica țin seama și de cuprins, dar scopul lor rămâne tot cel practic, de a da o orientare celui ce caută o carte sau o expresie potrivită. Gramaticianul a fost dublat dela început mai mult de pedagog, decât de linguist. El n'a căutat să pătrundă în laboratorul în care limba ia ființă – în creierul omenesc, ci a voit să înlesnească pe cât se poate învățarea limbii. Sistemul ales s'a adaptat deci scopului practic, stabilind reguli și paradigme pentru memorizat și trecând la rubrica « excepții » tot ce nu încăpea în ele. Astfel se întâmplă adesea că gramatica unește în aceleași grupuri fenomene pe care mintea noastră le rânduiește în compartimente diferite și că desparte altele, care în gramatica nescrisă, pe care și-o alcătuește fiecare individ grăitor, sunt asociate și strâns unite" (p. 15).

Saltul la nivelul conceptual se realizează prin operațiile de punere în contrast și în corelație, amintite mai sus drept criterii de organizare a materialului lingvistic. Rezultă astfel serii semantice care ordonează materialul lexical, sau familii lexicale, pentru organizarea morfologică a lexicului. În joc intră acum „simțul etimologic", „simțul gramatical" și „simțul analitic" pe care le deține vorbitorul, acesta resimțind trebuința „de a uni într-o singură serie cuvinte înrudite". De exemplu:

> „Când aud (citesc sau rostesc) cuvântul cald, apăs pe un buton, care poate face ca imediat să se deschidă ușile unui mare număr de compartimente, fu care acest cuvânt ne apare în tovărășia altora. Vedem mai întâi în mijlocul familiei sale mai apropiate: călduț, căldicel, căldișor, căldură, încălzi..., uneori și al familiei mai depărtate: căldare, scălda" (p. 17)
>
> „Cald mai stă în corelație cu femininul caldă, care, la rândul său, formează o serie morfologică cu bună, lină, tristă ..., - sau cu pluralul calzi din seria buni, lini, triști ..." (p. 19)
>
> „Alături de cald există și alt adjectiv făcând parte din același grup semantic: fierbinte, care exprimă o intensitate. Asemenea deosebiri se fac între umed și ud, răcoare – frig – ger, teamă – frică – spaimă -groază, lovi și izbi etc." (p. 20)
>
> „Dar cald se poate asocia și cu foc și arde. Câteși trele aceste cuvinte exprimă în definitiv aceeași idee, însă subt trei aspecte gramaticale diferite, de adjectiv – făcând serie cu bun,

> lin, dulce..., – de substantiv – făcând serie cu ger, lumină, întunerec... – și de verb – făcând serie cu degeră, lucește, se întunecă ..." (p. 25) etc.

Pentru ca mai apoi, pe baza acestei intuiții lingvistice, să se articuleze domeniile limbii:

> „Exemplul simplu al lui cald arată îndeajuns cât de adânc intrăm în domeniul morfologiei, al derivațiunii și al semanticei îndată ce încercăm să deslușim grupele în care se rânduește materialul linguistic. De obiceiu însă lucrurile nu sunt atât de simple, ci la organizarea acestui material se ivesc fel de fel de complicațiuni, rezultând din împrejurarea că mai adesea cuvântul nu e singur, ci, în vorbire se găsește în fel de fel de tovărășii, care pot produce, și ele, asociații nouă" (p. 23).

În concluzie, putem observa, mai întâi, că principiile după care se organizează materialul lingvistic în studiul lui Sextil Pușcariu coincid sau sunt în relație cu definiții actuale ale conștientizării lingvistice și, în al doilea rând, că modul de abordare a limbii (prin contrast sau corelație, de exemplu) pune în lumină, în mod convingător, ceea ce Sextil Pușcariu numește simț gramatical și simț etimologic. Deducem astfel că lucrarea lui Sextil Pușcariu oferă o abordare complexă și coerentă a fenomenului numit astăzi conștientizare lingvistică, o abordare de la care am putea regândi, în anumite aspecte esențiale, de fond și de formă, studiul limbii române în școală.

BIBLIOGRAFIE

Garvie, Edie (1990). *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*, Multicultural Matters, Clevedon.

Ministerul Educației Naționale, Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română* Clasele a V-a – a VIII-a. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017.

Nedioglu, Gh. (1933). *Manual de stilistică și compoziție cu specială aplicare la stilistică și compoziție pentru clasa a IV-a*, București, Cartea românească.

Pamfil, Alina (2003). *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Paralela 45.

Pamfil, Alina, Tămăian, Ioana (2005). *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX: paradigme didactice*, Casa Cărții de Știință.

Pușcariu, Sextil (1940). *Limba română.* Vol. I. *Privire generală*, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol I".

Sâmihăian, Florentina (2014). *O didactică a limbii și literaturii românei,* București, Art.

Tămăian, Ioana (2019). *Un scenariu în trei registre pentru lecția de gramatică*, în revista Perspective, 1/2019, pp. 25-31.

Zafiu, Rodica (2019). *Lingvistica ultimului secol și legăturile ei cu școala*, în revista Perspective, 1/2019, pp. 3-10.

ISBN: 978-606-37-0690-5